

REPÈRES

recherches en didactique du français langue maternelle

N° 7
NOUVELLE
SÉRIE
1993

Langage et images

"REPÈRES"

COMITÉ DE RÉDACTION

Jacques COLOMB, Département "Didactiques des disciplines", INRP
Michel DABENE, Université de Grenoble III
Suzanne DJEBBOUR, IUFM de Créteil, Centre de Melun
Gilbert DUCANCEL, IUFM d'Amiens
Colette FINET, IUFM d'Amiens
Jocelyne FOUQUET, XVIème Circonscription de Paris
Marie-Madeleine de GAULMYN, Université de Lyon II
Rosine LARTIGUE, IUFM de Créteil, Centre de Melun
Maryvonne MASSELOT, Université de Besançon
Alain NICAISE, Circonscription d'Amiens I
Sylvie PLANE, IUFM de Caen, Centre de Saint-Lô
Hélène ROMIAN, Département "Didactiques des disciplines", INRP
(rédactrice en chef)
Catherine TAUVERON, IUFM de Clermont-Ferrand

COMITÉ DE LECTURE

- Suzanne ALLAIRE, Université de Rennes
- Alain BOUCHEZ, Inspection Générale de la Formation des Maîtres
- Jean-Paul BRONCKART, Université de Genève, Suisse
- Jean-Louis CHISS, ENS de Saint-Cloud, CREDIF
- Jacques DAVID, IUFM de Versailles, Centre de Cergy-Pontoise
- Francette DELAGE, IEN, Nantes
- Simone DELESALLE, Université Paris VIII
- Claudine FABRE, Université de Poitiers
- Frédéric FRANÇOIS, Université Paris V
- Claudine GARCIA-DEBANC, IUFM de Toulouse, Centre de Rodez
- Jean-Pierre JAFFRÉ, CNRS
- Claude LELIÈVRE, Université Paris V
- Jean-Baptiste MARCELLESI, Université de Rouen
- Maurice MAS, IUFM de Grenoble, Centre de Privas
- Marie-Louise MOREAU, Université de Mons, Belgique
- Yves REUTER, Université de Lille III
- Bernard SCHNEUWLY, Université de Genève, Suisse
- Jacques WEISS, IRDP de Neuchâtel, Suisse

Directeur de publication : Jean-François BOTREL, directeur de l'INRP.

Les articles envoyés à la revue doivent être dactylographiés, ou mieux, saisis sur traitement de texte, et comporter 10 à 15 pages de 3 500 signes.

LANGAGE ET IMAGES

Sommaire

• Des questions pour la recherche par Maryvonne MASSELOT, CRELEF-Université de Franche-Comté.....	3
Récits de langue et d'images et construction du sens	
• Quelques remarques à propos du récit et des images à l'école maternelle, par Mireille BRIGAUDIOT, IUFM de Versailles	7
• Le récit pris au mot et à l'image - Contes de fées et publicités télévisées en classe primaire, par Françoise MINOT, IUFM de Poitiers	23
Apprendre à lire/produire des discours pluricodiques	
• Influence de l'audiovisuel sur les productions orales et écrites d'élèves de CM2, par Marie-Christine POUDEUR, CNRS-Université Paris V	41
• Ecriture filmique et énonciation de la subjectivité dans la lettre-vidéo, par Jean-François MOULIN, IUFM d'Amiens	59
• Schémas, langage et acquisition de connaissances en classe de Sciences (CM2), par Gilbert DUCANCEL, IUFM d'Amiens & Jacqueline POCHON, DIST-Ministère de la Recherche et de l'Espace	71
Vers une conceptualisation didactique de la pluricodicité	
• Transcodages, reprises-modifications et interprétation - D'un album à une émis- sion de radio au CM2, par Micheline PROUILHAC, IUFM du Limousin	103
• Description de pratiques sémiolangagières à l'école : perspectives pour la formation des enseignants, par Françoise SUBLET, Université de Toulouse-Le Mirail	131
• Eléments pour une didactique des textes pluricodiques, par Maryvonne MASSELOT, CRELEF-Université de Franche-Comté.....	151
Revue et ouvrages reçus	161

DES QUESTIONS POUR LA RECHERCHE

Maryvonne MASSELOT

Cette livraison de *REPÈRES* est révélatrice d'une faille : faille dans les enseignements de l'École, faille dans l'acculturation des enfants qui lui sont confiés, faille dans le dispositif institutionnel de formation des maîtres, faille dans la recherche.

Il est intéressant de relever que la préparation de ce numéro a été confrontée aux mêmes difficultés que celles pointées pour le numéro 3 " Oral - Ecrit " : la documentation fournie par la Banque de données de l'INRP, DAFTEL est révélatrice : tantôt l'image est considérée comme adjuvant du texte auquel elle fournit un supplément décoratif, tantôt l'interaction texte - image est subsumée par celle de la typologie des discours.

Non que cette constatation soit une révélation ; mais elle dessine un champ problématique que nous avons voulu interroger dans plusieurs directions, et en premier lieu dans l'exploration des pratiques d'enseignement.

Ce "premier lieu" n'est ici ni chronologique, ni qualitatif, mais heuristique : depuis l'entrée institutionnelle de l'image dans les classes, les maîtres n'ont souvent pas eu d'autres solutions que de mettre l'imagination au pouvoir et, à tâtons, de bâtir des séquences souvent isolées, dans lesquelles l'articulation langage-image recoupe à la fois les pratiques langagières et les pratiques sémiotiques aussi bien que la culture iconique et littéraire qui sous-tend la rencontre des textes.

C'est pourquoi sans doute, le champ le mieux exploré est celui du "récit". Récit d'images, récits de langue, produits ou reçus par les élèves, imités ou non du dispositif de diffusion des discours sociaux dont la télévision les a rendus familiers, telle est la rencontre entre le travail présenté par M. Brigaudiot et F. Minot .

Dans une confrontation entre références issues pour la plupart de la sémiologie textuelle et l'analyse des productions de classe, ces deux articles tressent le cheminement entre théorie et pratique, entre hypothèses et auscultation de la construction du sens, entre maîtres et élèves.

Toutefois, les deux articles diffèrent par leur axe d'étude : F. Minot, en insistant sur la notion de "traitement", traitement des percepts, traitement des données iconiques et linguistiques, marque aussi l'importance de ces pratiques de traitement dans la formation des maîtres. M. Brigaudiot, d'une manière quasi complémentaire montre comment s'édifie la compétence narrative des enfants par les retouches successives du traitement de l'image et de la langue.

Comment l'enfant "lit"-t-il des textes pluricodiques, comment saisit-il les informations qui lui sont déversées par les médias, comment construit-il son propre discours en relation avec ses perceptions, autant de questions qui sont posées et illustrées par l'article de M. C. Pouder. Ses conclusions montrent d'ailleurs combien les craintes des détracteurs de l'image en général et de

l'audiovisuel en particulier sont peu fondées et comment les va-et-vient entre écrans -celui de la télé et celui de l'ordinateur- modèlent les productions orales et écrites.

Plus centrées sur la production, par les élèves, de "textes iconiques", les recherches de G. Ducancel et J. Pochon, ainsi que le travail de J. F. Moulin convoquent une démarche de classe résolument novatrice.

Dans le premier cas, il s'agit de travailler le texte pluricodique dans toute sa dimension disciplinaire en plaçant la combinatoire langue - image sous l'interrogation plus importante de l'articulation entre pensée scientifique / activité sémiotique / construction d'un savoir.

Il reste que, dans cette étude, se dévoilent les représentations mentales des enfants, par rapport auxquelles les codages engagés sont la passerelle du croire au faire, du faire au savoir. C'est en cela, sans doute, que cette étude est résolument novatrice et questionne l'avenir : existera-t-il des recherches qui, décloisonnant la pratique de la langue et des discours, sauront multiplier des analyses qui feront connaître comment l'enfant établit ces ponts entre les différentes manifestations de son activité mentale ?

Novatrice aussi la démarche de J. F. Moulin qui relate ici l'exploration d'un genre discursif moins habituel que le récit, celui de la lettre, par la pratique de l'outil vidéo. Ce qui est en jeu est alors l'écriture filmique au service du genre épistolaire dans lequel sont traquées la présence des locuteurs et les traces énonciatives pour construire une typologie provisoire des "lettres-vidéo". Outil d'expression d'une subjectivité ou d'instauration d'un dialogue, la vidéo pose la question par l'image d'un autre rapport au monde, marqué par d'autres relations discursives que celles qui sont pratiquées couramment par l'Ecole.

L'article de M. Prouilhac, comme celui de F. Sublet, se situe dans une problématique de reformulation, bien que d'un point de vue tout à fait différent. Toutes deux, se reportant aux travaux du Groupe INRP "Sémiotiques" dans les années 1980, questionnent leurs acquis, soit du point de vue des concepts mis en oeuvre, pour la première, soit du point de vue du déroulement de la recherche et de ses implications pour la formation des maîtres en ce qui concerne la seconde.

Les pages qu'elles consacrent à convoquer les avancées conceptuelles du Groupe et à les reformuler ont pour écho mon propre article : au cœur de ces études, les notions de **pluricodicité** bien sûr, mais aussi celles d'**Interprétation**, d'**interprétant**, de **transcodage**, finement analysées par M. Prouilhac du point de vue théorique, par F. Sublet du point de vue opératoire. La préséance accordée à ce bloc conceptuel n'est pas sans rapport avec la démarche décrite par G. Ducancel et J. Pochon.

La reformulation est doublement au cœur de l'article de M. Prouilhac. Celle-ci s'attache en effet à la description des reprises et reformulations d'un récit, appréhendé dans un album, dont les élèves d'un CM2 ont à transcoder les éléments linguistiques et iconiques à l'oral, pour réaliser une émission de radio. Son étude montre le caractère heuristique des transcodages, et des verbalisations plus ou moins "méta" qu'ils induisent, pour susciter des itinéraires sémiolinguistiques dans la complexité du pluricodique, dont certains aspects au moins soient observables. Comme l'avaient montré les recherches du Groupe "Sémiotiques",

on est là dans une dimension essentielle de la maîtrise de la langue : la maîtrise des messages pluricodiques, en tant que tels.

F. Sublet quant à elle, présente une recherche descriptive menée par ce Groupe. Cette recherche, centrée précisément sur les approches "méta" des messages pluricodiques, opérées dans et par des transcodages, telles qu'elles se pratiquent dans des classes (en recherche ou non) a produit, entre autres, un questionnaire-maîtres dont la problématique est indiquée. Conçu dans une perspective contrastive, celui-ci permet de "lire" et interpréter les pratiques de classe selon les contenus mis en jeu : les messages pluricodiques comme auxiliaires d'enseignement présupposant une transparence ou une expressivité directes de l'image / comme objets sémiolangagiers complexes dont les composantes linguistiques, iconiques sont à différencier, à mettre en relation pour en construire la signification. Par là même, l'utilisation de cet outil de recherche en formation des maîtres permet à ceux-ci de repérer les présupposés théoriques de leurs pratiques et leur degré de cohérence didactique.

Mon article clôt le dossier en le situant dans une perspective historique et conceptuelle. La prise en compte des messages pluricodiques à l'école comme objets sémiolangagiers complexes dont la maîtrise ne va pas de soi se heurte à la fois à la tradition scolaire qui tend à minorer l'image et à l'idéologie des médias qui la porte aux nues. Le traitement didactique du concept de pluricodicité se heurte de ce fait, à l'insuffisant développement des recherches qui pourraient en constituer en objet d'enseignement. Cet objet n'en existe pas moins, potentiellement, dans la mesure où l'on peut en repérer les contours à partir de concepts d'ordre sémiolinguistique, en relation avec des pratiques langagières (scolaires et non scolaires) qui mettent en jeu la pluricodicité, et, entre autres, celles dont il est rendu compte dans ce numéro.

Comme en témoigne le sommaire, cette livraison de *REPERES* n'a pas pour but de rendre compte de la diversité des pratiques innovantes et encore moins de la diversité des médias, ou de livrer des modèles. Elle vise plutôt à indiquer pour le lecteur, qu'il soit maître, formateur ou chercheur, des voies possibles, dans l'ordre de la pratique et de la théorie, pour rapprocher l'école de la communication sociale et de ses médias, et la didactique du Français de problématiques sémiotiques incontournables.

Notre souhait est de montrer ainsi l'urgente nécessité de production de savoirs, par la recherche, au service des pratiques de formation et d'enseignement.

QUELQUES REMARQUES À PROPOS DU RÉCIT ET DES IMAGES À L'ÉCOLE MATERNELLE

Mireille BRIGAUDIOT
IUFM de Versailles

Résumé : Une étude exploratoire du rôle respectif des images et des textes en situations de première rencontre et de rappel de récit est menée en maternelle. L'analyse des corpus met en évidence l'apport du texte dans la cohérence des récits rappelés et l'apport des images comme support d'identification des personnages et d'intégration des événements au schéma narratif. La difficulté des enfants narrateurs, d'une part à focaliser leur récit, d'autre part à le mettre en mots, conduit à des propositions d'aménagement de la situation du livre montré-commenté-lu par le maître et de critères de choix d'albums illustrés en vue du rappel de récit.

Lors d'une rencontre en octobre 1992 au Forum des Halles intitulée "*Quand l'image conduit au texte*" (1), la partie du débat consacrée aux 2-10 ans était introduite par le thème "Des images aux premiers textes", alors que les intervenants au niveau des collèges étaient regroupés par la question "Image et texte : concurrence ou connivence". Cet exemple illustre une conception assez répandue selon laquelle la compétence narrative des enfants se construit d'abord grâce à des images, plus faciles d'accès que les récits écrits. Les pratiques des maîtres à l'école maternelle semblent renvoyer implicitement à ce principe, l'utilisation d'albums illustrés laissant bien peu de place à des récits dits ou lus, sans support images.

Des observations d'enfants de maternelle produisant des récits me conduisent à la proposition d'une hypothèse différente quant aux rôles respectifs des images et du langage dans la construction de ce type discursif. Les deux composantes seraient gérées de manière complémentaire par les enfants. Ce qui relève de l'icônique les aiderait essentiellement à se représenter et intégrer aux récits, d'une part la notion de protagonistes permanents (héros nommé en particulier), d'autre part la notion d'événements (par opposition à du factuel "ordinaire"). En complément, la composante linguistique permettrait la focalisation et la progression du récit.

L'objet de cet article est d'explorer cette hypothèse très empirique par une analyse fine de corpus. La précaution prise dans le titre est due au fait que les observations rassemblées ont eu lieu lors de différentes recherches. Elles sont non-homogènes (enfants différents dans différentes situations), ce qui nous conduit à exclure certaines variables dont on sait l'importance, notamment l'âge des enfants, l'interaction adulte-enfant et entre enfants, les caractéristiques du langage de l'adulte, les enseignements-apprentissages dont ont bénéficié les

enfants préalablement au recueil de données. De plus, les résultats resteront des hypothèses parce que les quelques corpus analysés constituent un champ d'investigation restreint.

Le point de vue est d'ordre psycholinguistique. Cela signifie que la recherche porte sur des "opérations du sujet" énonciateur (BRONCKART, 1981). Les présupposés appartiennent à la théorie de CULIOLI. Les textes (résultats empiriques d'une énonciation) sont traités comme des traces d'une activité de langage (ici discours narratif). Ils seront donc interprétés comme lieux de mise en relation entre des images (images analogiques perçues par les enfants devant la télévision, devant un album illustré, et mémorisées) et des textes (objets linguistiques).

La démarche est la suivante. Après la description de récits oraux libres en grande section, les corpus recueillis seront contrastés selon deux variables, d'une part en première production ou en rappel, d'autre part à partir d'un récit soit en images, soit en texte sans image, soit avec images et texte. Cette dernière situation a été choisie parce qu'elle est la plus fréquente des situations de récit en maternelle et qu'elle apparaît précisément dans les Instructions Officielles de 1986 : "...illustrations montrées et commentées en même temps que l'histoire est lue...". Ce dispositif sera revu à partir des implications didactiques des hypothèses retenues.

1. DES DONNÉES

1.1 Les récits oraux libres

Deux récits de Guillaume (grande section, 5 ans 10 mois) ont été choisis comme représentatifs de comportements linguistiques à 5-6 ans. Le premier récit est sa réponse à la simple consigne de la maîtresse : "*raconte-moi une histoire*". Ce récit présentant une référence télévisuelle massive, il lui a été demandé un peu plus tard de raconter "*une histoire inventée où il n'y a pas les personnages de la télé*".

Premier récit.

- *"bon / alors / c'est l'histoire du maître de l'univers / et Musclor i trouvait pas Horco / alors Horco / y'avait / heu / y'avait le maître d'armes qui appelait Musclor lui aussi i cherchait Horco ! / et le / et / et / et / heu / le lion de Musclor il avait trouvé Horco / et / Horco / et son tigre à Musclor i jouait avec Horco / à jouer avec un robot fallait qu'i fasse la bagarre / fallait qu'i se mette un truc sur les yeux pour pas qu'i voye / i faisait aussi la bagarre et i fallait qu'i gagne / bon après la fille de Musclor elle / elle était / elle était dans le château des ombres / alors elle se promenait dans le château des ombres / elle avait décidé d'aller dans le château de Squeletor ! / alors elle / ah oui elle s'appelle Tila / alors Tila elle allait dans le château de Squeletor elle avait dit au maître d'armes qu'elle voulait y aller toute seule ! / alors Tila et ben elle disait à Horco "aussi je veux y aller toute seule" / Horco i la suivait et elle avait dit "je / je / j'ai dit que je veux que tu restes là-bas" / alors il*

allait le dire à Musclor et Musclor il allait la suivre i z'étaient prisonniers ! / avec une cage en feu !"

Second récit.

"alors Clarabelle / Clarabelle / au cinéma / alors c'est Clarabelle au cinéma / elle attendait longtemps / non / c'est ... / Clarabelle elle était dans sa maison / elle chantait et après elle allait dans sa voiture / elle revenait / et après elle mangeait / et c'est fini"

Les traits communs aux deux textes sont la présence de personnages connus nominativement grâce à des images (respectivement télévision et bande dessinée), une connexion permanente limitée à une linéarité de surface discursive ("*alors*", "*et*", "*et après*"), enfin, la présence presque unique de l'imparfait que l'on peut considérer comme une procédure propre à l'enfant puisque non-constatée dans des recherches à population étendue (GAONAC'H & ESPERET 1984-85).

Dans la mesure où l'impact des images reçues par l'enfant n'est dominant que dans le premier cas, ce sont les différences évidentes entre les textes qui sont intéressantes.

Première différence, la longueur du récit. Tout se passe comme si, dans un cas, l'enfant "regardait" défiler les images sans pouvoir s'arrêter, alors que le second récit montre qu'il gère une suite avec clôture proche.

Deuxième différence, la cohérence de récit. Dès le démarrage du premier récit, l'intrigue est introduite ("*Musclor i trouvait pas Horco*"). La suite est difficile à comprendre et sans clôture. L'impact de la suite d'images en mémoire semble donc très fort, au point de valoir schéma narratif. Le second récit, lui, présente une scène préalable ("*Clarabelle elle était dans sa maison*") et se poursuit jusqu'à sa pseudo-fin ("*c'est fini*").

Troisième différence, les traits caractéristiques du récit événementiel avec plusieurs personnages, une quête, des adversités, sont présents dans le premier texte. Les images servent ici aussi de support à des actions fortement émotionnelles. En revanche, le récit "inventé" reste relativement plat.

Quatrième différence, la fréquence élevée de marqueurs modaux dans le premier récit : "*i cherchait*", "*il avait trouvé*", "*fallait qu'i fasse*", "*fallait qu'i se mette*", "*fallait qu'i gagne*", "*elle avait décidé*", "*elle voulait y aller*". On peut peut-être considérer que l'enfant ne restitue pas ici de texte entendu (la série télévisuelle de référence ne comporte que peu de texte) mais que les marqueurs modaux jouent un rôle cohésif.

Les hypothèses sont les suivantes :

On constate qu'en fin de maternelle, la référence à des images reçues est présente dans les récits oraux. Ces images permettraient à l'enfant narrateur :

- de donner une identité aux personnages (noms propres auxquels l'enfant semble attacher une grande importance),
- d'intégrer des événements au récit, notamment sous forme de couples notionnels de type quête / réussite, essai / échec, essai / réussite et autres "inversions de contenus" (GREIMAS 1966).

Mais la charge affective des images ne faciliterait, ni la cohérence, ni la progression vers un sommet d'histoire, tous les événements se succédant avec autant d'importance. D'où aussi la difficulté d'une clôture.

Il nous faut explorer ces pistes dans des situations où une première production s'oppose à un rappel, respectivement avec support images, support images + texte et texte seul.

1.2 Les commentaires face à un récit en images

En milieu scolaire, les récits sont le plus souvent proposés à l'aide d'images fixes (albums, images séquentielles, diapositives). Voici donc comme support d'analyse le recueil de commentaires de quatre enfants de moyenne section face à un livre illustré sans texte (*LE PETIT GARÇON ET LE POISSON*) qu'ils voient pour la première fois. Seul le titre est lu, la maîtresse se bornant ensuite à tourner les pages une à une.

/ le chapeau / y'a de l'eau / i mange son goûter / i se repose / i pêche / un gros poisson / il attrape le poisson avec ses mains / il a pris son poisson / pourquoi il a pris son poisson ? / pas pour le manger / i rencontre un monsieur / y'a le soleil / i prend de l'herbe / il apporte le poisson à sa maman / y'a une chaise / une table / une baignoire / i fait des bains / i nage sous l'eau / i le soigne / c'est le docteur avec sa barbe / i met une cuillère dans sa gorge / un pansement sur le cou / et y'a un monsieur et un policier / et une voiture / l'ambulance / il est dans l'eau / i dort / y'a des / c'est une grotte / ah non y'a la lune / on dirait qu'i vole le poisson / i nage / i plonge / il atterrit / on l'a laissé revivre / y'a des algues ici / non c'est des herbes / i met dans l'eau / il a repris l'eau / un coq / une poule / il est dans l'eau / i nage / i dit au revoir / il a dit au revoir avec son chapeau / et voilà / c'est fini / c'était bien cette histoire / très très bien /

Sur les 49 énoncés, 8 sont pertinents dans le schéma narratif :

- 1 *il (un garçon) pêche*
- 2 *il attrape le poisson avec ses mains*
- 3 *il apporte le poisson à sa maman*
- 4 *il (le docteur) le soigne*
- 5 *il (le poisson) est dans l'eau*
- 6 *on l'a laissé revivre*
- 7 *il (le poisson) nage*
- 8 *il (le garçon) dit au revoir*

Sur les 41 énoncés restants :

- 17 énoncés "n'appartiennent" qu'aux images. Des objets et personnages faisant partie des scènes sont nommés ("*le chapeau*", "*y'a de l'eau*", "*y'a une chaise*", "*une table*"...),
- 17 énoncés sont des commentaires redondants aux images ("*i mange son goûter*", "*i se repose*", "*il a pris son poisson*", "*i rencontre un monsieur*"...),
- 3 énoncés sont des hypothèses d'ordre sémiotique ("*pourquoi il a pris son poisson ? pas pour le manger*", "*on dirait qu'i vole le poisson*"),

- 2 énoncés correspondent à la clôture de récit oral ("*et voilà*", "*c'est fini*"),
- 2 énoncés sont l'appréciation globale portée par les enfants sur le livre ("*c'était bien cette histoire*").

Les images sont donc décodées une à une, les éléments narratifs se perdant dans des commentaires descriptifs. C'est une caractéristique d'un premier contact avec des images qui donnent aux enfants l'envie de parler. Mais certaines recherches mettent en évidence le fait que le souci du détail gêne les enfants de 5 ans dans la compréhension du récit en images. Par exemple, ils ne reconnaissent pas le dessin de grenouille d'une scène finale, d'où le manque de clôture de leur narration (BAMBERG & DAMRAD-FRYE 1991).

Si le récit est parasité par l'abondance des illustrations, voyons ce qui est restitué lorsque les mêmes enfants doivent raconter l'histoire du poisson, sans images sous les yeux.

1.3 Le rappel, sans support, du récit en images

/ c'est l'histoire du petit bonhomme et du poisson / i va à la pêche / i lui dit au revoir avec son chapeau / i dort en mangeant / i pêche un poisson / i va chez le docteur / i sort de chez le docteur / il a un bandeau / i va à la maison / i vole / il atterrit / i va dans l'herbe / i rencontre un monsieur / il a un âne / un cheval / c'est le monsieur qu'a un gros cheval / i dort dans la baignoire avec son bandeau / i rigole / i ferme les yeux / i va dans l'eau / il a fait un rêve / i s'assoit sur un fauteuil / i le ramène dans l'eau / y'a un chat sous la table / on a fini /

Ici, sur les 25 énoncés produits, 8 d'entre eux redonnent l'histoire :

- 1 *c'est l'histoire du petit bonhomme et du poisson*
- 2 *il (le bonhomme) va à la pêche*
- 3 *il (le bonhomme) lui (au poisson) dit au revoir avec son chapeau*
- 4 *il (le bonhomme) pêche un poisson*
- 5 *il (le poisson) va chez le docteur*
- 6 *il va dans l'eau*
- 7 *il a fait un rêve*
- 8 *il (le bonhomme) le ramène dans l'eau*

Les 17 autres énoncés décrivent des scènes.

Les enfants se souviennent bien de l'histoire puisque les éléments pertinents sont retenus. Les descriptions sont moins nombreuses mais toujours présentes, ce qui, en soi, pourrait permettre un "enrichissement" du récit. Ce n'est pas le cas puisque les scènes se juxtaposent sans hiérarchie. L'ordre des propositions a disparu, d'où l'incohérence. De plus, la question des pronoms anaphoriques totalement ambigus n'est pas résolue par le retrait des images.

Nous retrouvons donc l'intérêt du récit en images,

- parce qu'il permet un statut aux protagonistes (le petit garçon et le poisson sont bien identifiés),
- parce qu'il semble fixer des événements très affectifs (il va chez le docteur).

Contrairement à notre constat précédent, la clôture est énoncée dès le début du rappel avec opposition début-fin (ici la pêche initiale et l'adieu final). Il faut là, prendre en compte le livre qui s'oppose à la situation de feuilleton télévisé.

En revanche, les problèmes de cohérence et de progression restent posés. Selon notre hypothèse c'est le texte entendu qui aide alors les enfants. La situation suivante devrait nous éclairer.

1.4 Les commentaires face à un récit vu, commenté, entendu

L'exemple est pris lors de la présentation de PORCULUS par une maîtresse de grande section à Guillaume, enfant enregistré dans la séquence de récit oral (cf. 1.1). La situation est artificielle car on sait que ces séquences d'albums montrés, commentés, lus par la maîtresse, sont le plus souvent collectives. Nous prenons cependant en compte ce corpus car il permet de le confronter à la situation précédente et à la situation suivante de rappel individuel par le même enfant. Celui-ci a 5 ans 6 mois.

Voici le début de la séance.

M1 (Maîtresse) - *C'est l'histoire d'un cochon qui s'appelle Porculus (montre la couverture)*

E1 (Enfant) - *Il est gros ! / comment i s'appelle ? /*

M2 - *Porculus. (tourne la page et lit) Porculus est un beau petit goret tout gras et tout rond. Il vit dans la porcherie de la ferme (montre illustration) tu vois, c'est sa maison.*

E2 - *Oui*

M3 - *(tourne la page et lit en montrant chacun des dessins de chaque page) Il aime manger, il aime aussi courir à travers la basse-cour et il aime dormir. Mais par dessus tout Porculus aime s'asseoir et s'enfoncer dans la bonne boue si douce ! (montre) Tu vois comme il aime bien sa boue ?*

E3 - *Ouais...*

M4 - *(tourne la page et lit) Le fermier et sa femme aiment beaucoup Porculus. "Pour nous tu es le meilleur cochon du monde" lui disent-ils souvent.*

E4 - *C'est elle qui dit ça (montre la fermière)*

M5 - *Oui. (tourne la page et lit) Un beau matin la fermière décide de nettoyer sa maison le jour même. Et elle nettoie entièrement du haut en bas (montre).*

E5 - *(montre) Avec l'aspirateur elle va attraper l'oiseau !*

M6 - *Non ! Elle aspire les rideaux. C'est un arbre qu'on voit par la fenêtre. (tourne et lit) La maison est maintenant toute propre. Mais le reste de la ferme est bien sale et a grand besoin d'être nettoyé aussi. "Au travail !" dit la fermière.*

E6 - *Elle dit coucou*

M7 - *Oui, on la voit par la fenêtre.*

E7 - *Elle dit "travaille" au cochon*

M8 - *Non, elle dit "au travail" parce qu'il faut qu'elle nettoie partout, le jardin, la boue, tu comprends ?*

M9 - (tourne et lit) *Elle nettoie la grange, l'écurie, le poulailler (montre successivement les trois dessins). Tu sais ce que c'est le poulailler ?*

E8 - *Oui, elle ont peur les poules.*

M10 - *Oui.*

La séquence se poursuit ainsi. On remarque essentiellement trois types d'échanges entre l'enfant et la maîtresse.

D'une part, un constat déjà rencontré, l'importance pour l'enfant de savoir qui s'appelle comment (E1, E4). L'illustration fixe l'identité.

D'autre part, une clarification du vocabulaire. Voici une nouvelle donnée propre au texte écrit. C'est parfois l'adulte qui l'induit (M2, la porcherie, c'est la maison du cochon), parfois l'enfant (E7, interprétation de l'expression "au travail"). Or on sait que la compréhension lexicale "constitue une condition nécessaire mais non suffisante pour l'accès à la compréhension suprapropositionnelle" (FAYOL 1985, p. 88).

Enfin, l'enfant décède les illustrations à sa manière (E5, *elle veut attraper un oiseau*, E6, *la fermière dit coucou*), phénomène que nous avons déjà relevé.

Il nous faut donc voir s'il reste des traces de la compréhension de ce texte posant de nouveaux problèmes, lorsque l'enfant n'est plus face aux images.

1.5 Le rappel, sans support, de récit vu, commenté, entendu

L'institutrice a procédé à trois lectures du livre à quelques jours d'intervalle. Voici des extraits (début et fin du récit) du rappel qu'en fait Guillaume à l'oral, sans présence du livre. L'interlocuteur est un autre adulte de l'école, censé ne pas connaître l'histoire.

il était une fois un p'tit cochon / non un grand ! / un cochon enfin un cochon / un jour la fermière elle avait lavé toute la maison / ah non / y'avait de la bonne boue si douce / i s'enfonçait dedans tout entier / et i dormait dedans et i restait toujours dedans / un jour la fermière avait lavé toute la maison / avec l'aspirateur / il aimait pas du tout ça le cochon l'aspirateur / (coupure...) /

/ le fermier et la fermière passaient par là en voiture / i disaient "i devrait avoir quelque chose attends" / et i demandaient à quelqu'un "qu'est-ce qu'i se passe ici ?" / "y'a juste un cochon" / i disaient "ah ! mais c'est notre cochon !" / le pompier le policier venaient le délivrer / i sautait dans leurs bras et i faisait un grand orage / quand i rentraient i pleuvait / la fermière lui disait "je te promets que je t'enlèverai plus jamais cette boue-là" / et c'est fini /

Par rapport à la séance de présentation, sur le plan de l'apport des images, on remarque que Guillaume exclut maintenant les détails icôniques qu'il avait mal interprétés pour ne retenir que des éléments totalement pertinents. Par exemple, il emploie 5 fois le mot "aspirateur" en précisant dès le début du texte que le cochon n'aime pas ça. Or dans le texte du livre, ce mot n'est attesté qu'une fois en page 33. En revanche, l'aspirateur est représenté par le dessin 10 fois notamment sur les pages 10 à 18.

Les deux autres points relevés dans la situation précédente posent encore des problèmes à Guillaume mais il essaie de les résoudre : le cochon n'a pas de

nom mais il tente de le caractériser par sa taille, le vocabulaire "difficile" est hésitant : par exemple, pour le mot "cochon", qu'il avait bien compris, il dit "elle lavait le cocho / l'écurie du cochon / là ou y'avait le cochon".

Ce qui est le plus étonnant est l'excellente monogestion d'un texte totalement cohérent, linéaire, progressif. Tous les épisodes du récit entendu-vu sont rappelés dans l'ordre.

Sur l'ensemble du rappel de récit -très long- on peut compter :

- 11 énoncés renvoyant aux seules images, mais pertinents dans l'histoire ("avec l'aspirateur", "elle aspirait sa bonne boue", "elle lui avait mis un noeud et il avait mordu son ruban"),
- 11 énoncés qui sont des reprises à peine modifiées d'expressions du texte lu ("il s'enfonçait", "une libellule se cognait à son nez"), ces expressions étant majoritairement modales ("il aimait pas du tout ça le cochon l'aspirateur", "il n'était pas content", "il avait décidé de partir aller ailleurs", "je vais certainement trouver là de la bonne boue"),
- 1 reformulation d'un commentaire fait précédemment par la maîtresse : "il savait pas lire"
- 25 reformulations du texte lu. Celles-ci sont diverses.
 - * Sur le plan énonciatif, énoncé initial et temps verbaux du conte : "il était une fois" ; imparfait, passé simple, comme dans "il s'en alla ailleurs / il trouvait / trouva un tas d'ordures". Cette énonciation est induite par la non-présence des images.
 - * Au niveau micro-textuel : ajout de connecteurs temporels absents du texte cible parce qu'implicites dans l'image. Par exemple, page 39 :



Porculus, Arnold
Lobel, l'École des
Loisirs

Il essaie bien de se soulever
mais il ne peut pas remuer.

La référence faite par Guillaume est : *"à un moment il pouvait plus du tout bouger"*. L'énoncé est inscrit temporellement dans la suite événementielle.

- * Au niveau lexico-syntaxique, formules adaptées au langage de l'enfant : *"c'est bien mais c'est pas meilleur que de la bonne boue si douce"* alors que le texte était *"c'est bien doux, mais ça ne vaut pas la boue"*.

Il nous reste à voir si le rappel de récit seulement entendu donne de "meilleures" performances.

1.6 Le rappel de récit entendu

Les données proviennent ici d'une expérience menée par une institutrice de grande section, dans le cadre d'un stage de formation continue. Elle a lu un texte qu'elle avait écrit pour la circonstance. Visant au rappel après une seule lecture, ce récit répondait aux contraintes suivantes : une seule page de texte, un héros bien défini tout au long du récit, un obstacle et une résolution. En voici la trame.

État initial : une grenouille, Sidonie, habite au bord d'une rivière avec sa famille.

Obstacle : son ami Lapinou a déménagé de l'autre côté et elle ne peut plus jouer avec lui car elle a peur de l'eau.

Action : un canard passe et elle lui demande de la transporter.

Résolution : en route, le canard pêche un poisson, Sidonie tombe dans l'eau et s'aperçoit qu'elle sait nager.

État final : elle peut jouer avec Lapinou quand elle veut.

Sur le plan de la mise en mots, le texte commence par "il était une fois", est écrit avec imparfait et passé simple, comprend du discours direct et des connecteurs forts ("si seulement", "mais alors", "quand, tout à coup", "depuis ce jour").

Sur les 19 enfants enregistrés, 3 n'ont pratiquement rien répondu. Sur les 16 récits obtenus, 12 sont complets et cohérents. C'est essentiellement le rappel de l'obstacle qui perturbe les 4 récits restants : la grenouille veut attraper un poisson, elle voudrait aller dans sa maison, elle veut jouer, elle cherche son frère. Par ailleurs, parmi les 12 récits complets cohérents, 7 donnent le nom du héros (Sidonie), même si 2 d'entre eux évoquent un autre animal (sauterelle et crapaud).

Au niveau des marqueurs textuels, 6 textes reprennent "il était une fois" et les temps verbaux entendus, ce qui nous semble une belle performance après une seule lecture et un délai de quelques heures pour le rappel. Quant aux connecteurs, ils sont soit remplacés par "après", soit reformulés ("puisque", "parce que"). Si l'on prend par exemple le récit de Christophe, il comprend 21 énoncés dont 8 sont repris du récit entendu ("*elle ne pouvait plus jouer avec le lapin*", "*je n'ai plus peur*") et 13 sont reformulés ("*elle rencontra un canard*", "*je n'ai plus peur de l'eau puisque je flotte*"). La modalité est très marquée. Par exemple, lorsque Souad dit au début de son récit "*elle arrive pas à faire des galipettes et jouer à cache-cache / tout à l'heure elle va arriver*", et à la fin "*maintenant elle*

arrive à nager et faire des galipettes et jouer au cache-cache". On trouve ici l'opposition début-fin surmarquée avec annonce anticipatrice du dénouement.

Une synthèse de l'ensemble des résultats est maintenant possible.

1.7 Synthèse de l'ensemble des résultats

Nos hypothèses de départ se précisent et se complètent.

Les rappels de récit correspondent toujours à de meilleures performances par opposition aux premiers récits ou aux premiers commentaires. Voyons ce qui semble alors relever de l'apport respectif des images et du texte selon les deux niveaux macro (l'histoire) et microtextuel (la mise en mots).

Au niveau de la macrostructure :

- le point le plus important à souligner est le **rôle du texte entendu dans la cohérence** des récits produits en rappel. En effet, aucune de nos données issues du seul support images ne conduit à une narration cohérente. Ce critère est totalement lié à ce que soulignent FRANÇOIS & al. (1984, p. 185) en citant RICOEUR : "le récit rassemble des buts, des causes, des hasards sous l'unité temporelle d'une action totale et complète". Or il semble que l'image, ou plus exactement l'illustration d'album, ait du mal à clarifier ce noyau sémantique unificateur. C'est le cas dans l'histoire du poisson (cf. 1.2. et 1.3) qui est soigné par le médecin (les enfants le disent) alors que l'image ne suffit pas à abstraire la cause, à savoir que le poisson sorti de l'eau tombe malade. En revanche, on a remarqué que dans l'histoire de *PORCULUS*, la scène où celui-ci mord le ruban a été évoquée par l'enfant ; elle symbolise la quête du cochon pour la saleté. Une expérience citée par DENHIÈRE & BAUDE (1987) montre que lorsqu'on ajoute à un récit "une information sur le but superordonné de la séquence des actions présentées", y compris les enfants de 5;08 rappellent cette information (p. 73). D'après nos observations tout se passe en effet comme s'il en avaient besoin. Ils rajoutent force marques de modalité lorsque l'information manque, ces marques jouant le même rôle (le héros voulait... mais comme... alors il allait essayer de...).
- le second point intéressant est lié au premier. Il s'agit de l'opposition **début-fin**. Si l'enfant verbalise le but superordonné dans son récit, il y aura clôture avec inversement de la situation initiale. Mais s'il ne le fait pas, un autre facteur, extra-linguistique, entre en jeu. C'est la fin de la page ou du livre. La sortie est alors marquée par "*c'est fini*" qui renvoie plus à "j'ai fini de raconter" qu'à "l'histoire est finie". L'album serait donc un bon support qui donne le double repérage, ce qui ne serait pas le cas dans un rappel d'images animées (cf. 1.1).
- les épisodes d'**action et de résolution** sont intégrés au récit, soit **grâce aux images** lorsqu'elles sont très explicites, non-surchargées de détails perturbants (le garçon remet le poisson dans l'eau et lui dit au revoir), soit **grâce au texte** s'il est accessible aux enfants notamment sur le plan lexical (dans *Sidonie*, la majorité des enfants rappellent l'épisode où elle tombe à l'eau et s'aperçoit qu'elle nage).

- c'est enfin l'**identification du héros** qui apparaît fondatrice d'un récit homogène. D'un côté **les images** vues et mémorisées jouent alors un rôle important de support au discours, d'un autre côté **le texte** précisant le nom propre et les caractéristiques du personnage est largement repris.

Au niveau de la microstructure :

- il n'est pas possible de dégager de tendances quant aux influences des images et du texte sur les phénomènes de reprise anaphorique, toujours problématiques.
- en revanche, les marqueurs renvoyant aux **repères énonciatifs spatio-temporels** semblent se construire à partir des **textes entendus**. Les temps verbaux du conte traditionnel constituent l'exemple le plus frappant. D'autres marqueurs montrent que le rappel sans les images oblige les enfants à opérer des repérages qui n'étaient pas utiles dans un texte accompagné d'images (cf. *PORCULUS* 1.5.). On touche ici un problème d'articulation entre images et texte, les deux supports fonctionnant à partir de repères énonciatifs très différents. Cette question sera évoquée à propos des quelques implications didactiques que nous soumettons à la discussion.

2. DES IMPLICATIONS DIDACTIQUES

Rappelons que l'objectif didactique est ici la compétence narrative linguistique à l'école maternelle, c'est-à-dire un élément du domaine "maîtrise de la langue" défini par le Ministère de l'Education Nationale (2). Dans ce but, le rappel, sans support présent, d'un récit que le maître a présenté et lu dans un album illustré est une bonne situation d'apprentissage. Ce qui suit est un ensemble de propositions non mises en œuvre à ce jour qui constituent les implications didactiques des hypothèses précédemment construites.

Les propositions touchent à la situation didactique elle-même et au choix des albums en vue du rappel. Au sujet du choix de livres, on comprendra que l'impasse sur leurs thématiques narratives (quelle fiction ? quels personnages ? quels cadres d'évolution ? etc) est due au champ délimité de notre propos.

2.1 Première étape : la lecture

Dorénavant c'est le point de vue du maître qui est ciblé. Dans la situation telle que nous l'avons décrite jusqu'à maintenant, le maître met les élèves face à des tâches simultanées très diverses : décodage des images, compréhension des différents niveaux de récit, concentration pour l'écoute, mémorisation. Afin d'éviter une surcharge, il peut choisir de donner d'abord le texte, fondateur de la cohérence narrative. Une explication préalable s'impose alors en direction du public : "*je vais vous lire ce livre et après je vous le montrerai*". Le maître lit le titre puis le texte, dans la mesure du possible, sans interrompre sa lecture. Dans ce cas, le texte doit remplir certaines conditions : autonomie et homogénéité (3).

* L'autonomie du texte

L'autonomie caractérise le récit prototypique (mode discursif "autonome disjoint" selon BRONCKART 1985). Voyons ce que cela recouvre sur le plan linguistique.

Dans sa représentation métalinguistique des actes de langage, CULIOLI (1982) part d'une opération primitive permettant des calculs à différents niveaux linguistiques. Cette opération est dite de repérage ou de localisation. Tout terme doit être repéré par rapport à un autre terme pour que l'énoncé soit stabilisé, donc interprétable. Un des repérages effectués dans l'acte d'énonciation est le repérage par rapport au système de coordonnées énonciatives. Ce système référentiel comprend "un repère situationnel-origine Sit₀, un repère de l'événement de locution Sit₁, un repère de l'événement auquel on se réfère Sit₂. Chaque repère comprend deux paramètres, S pour le sujet énonciateur, T pour les repères spatio-temporels de l'origine énonciative" (op. cit. p. 17).

Dans de nombreux textes d'albums illustrés, l'origine énonciative et le moment de l'événement sont "confondus" avec l'espace-temps de l'illustration présente sur la page du livre. On a alors Sit₂ = Sit₁ = Sit₀ = espace page déictisé.

Prenons l'exemple de *PETIT BLEU ET PETIT JAUNE*. Le texte commence par "Voici Petit Bleu" et renvoie à l'illustration. Page suivante, "il est à la maison" reprend le repère appartenant à l'image.

Pour raconter une histoire fictive au seul moyen du verbal, l'énonciateur va renvoyer à un référentiel "décroché" du moment de parole. Or son énoncé ne serait pas compréhensible s'il était sans repère énonciatif. C'est pourquoi il construit, par son énonciation, et dans l'énoncé initial, une origine, quelconque mais circonscrite. Cette origine sert alors de repère à la suite textuelle : "il était une fois une petite fille..." (*LE PETIT CHAPERON ROUGE*), "cette histoire s'est passée quelque part en Afrique, loin, loin d'ici..." (*KIFEDEBULDANLO*).

Pour qu'un texte soit autonome, l'énonciateur "choisit" :

- certains marqueurs en S (sujet) : articles indéfinis déterminant les personnages ("une petite fille") ou nom propre repéré ("Ranelot, jeune grenouille,.." dans *RANELOT ET BUFOLET*)
- certains marqueurs en T (espace-temps) : articles indéfinis ("dans une petite maison"), ou articles définis lorsqu'ils renvoient à du générique ("dans les bois"), ou noms propres renvoyant à des lieux connus ("en Afrique"), et temps verbaux ("habitait depuis toujours").

Pour savoir si le texte d'un album illustré est autonome, il suffit de se demander s'il est compréhensible par quelqu'un ne voyant pas les images. Si la réponse est négative, l'album pourra servir de support à des situations sans rappel.

Le critère d'autonomie du texte donne un statut redondant et parallèle aux images, celles-ci devenant stricto sensu des illustrations. Dans les cas de textes non-autonomes, textes et images croisent leurs coordonnées. On a vu que c'est

le cas des textes écrits avec un temps présent à valeur déictique (*PETIT BLEU ET PETIT JAUNE*), c'est aussi le cas des textes à la première personne, "je" renvoyant au personnage dessiné.

* L'homogénéité du texte

On dira d'un texte qu'il est homogène si les repères initiaux en S et T sont maintenus tout au long de celui-ci. Le repérage homogène en S est incompatible avec des changements de points de vue. Le repérage homogène en T ne supporte pas l'anarchie des temps verbaux. Qu'il soit clair qu'il ne s'agit pas de sélectionner un nombre réduit de textes pour le public de maternelle. Outre le rappel de récit, maintes situations, notamment de manipulations de textes et de réécriture en changeant les repérages (MARTIN 1992 par exemple) sont d'autres occasions pour d'autres objectifs.

Voici un exemple de texte non-homogène, celui de "*IL Y A UN CAUCHEMAR DANS MON PLACARD*". Sur les 15 énoncés du texte, 5 d'entre eux changent de repérage en T :

"Autrefois il y avait un cauchemar dans mon placard", "une nuit, j'ai décidé de me débarrasser de mon cauchemar", "dès que la chambre fut dans le noir, je l'entendis glisser vers moi", "de toute façon j'ai tiré et mon cauchemar s'est mis à pleurer", "comme il ne voulait pas s'arrêter de pleurer, je le pris par la main", "je suppose qu'il y a un autre cauchemar dans le placard...".

L'événement est d'abord totalement décroché du moment de locution (autrefois, une nuit), puis repéré par rapport à "une nuit" (passé composé de "j'ai décidé"), puis à nouveau décroché (passé simple de "dès que.. je l'entendis"), puis à nouveau repéré par rapport à cette nuit-là (passé composé de "j'ai tiré"), puis à nouveau décroché (passé simple de "je le pris"), puis confondu avec le moment de locution (présent de "je suppose").

2.2 Deuxième étape : la rencontre avec les images, les commentaires

Une fois le texte lu, le maître montre l'album et dialogue avec les élèves. On a vu que la pluralité des interprétations d'images par les enfants parasitait le récit. Aussi, pour l'objectif fixé, écartérons-nous :

- les illustrations symboliques où le métaphorique est dominant (par exemple *PETIT BLEU ET PETIT JAUNE*) pour ne garder que celles qui sont très analogiques (c'est le cas de *PORCULUS*),
- les illustrations surchargées de détails non-pertinents.

Par ailleurs la présence du personnage principal bien identifiable, tout au long des pages, sera recherchée.

On veillera également à ce que les scènes illustrant le problème, l'action, la résolution soient présentes.

Autant dire que les images elles aussi doivent constituer un "récit" autonome.

Les questions du maître aux élèves sont ici très inductrices. On pourrait veiller à ce que, non seulement elles mettent en relation lexicale et images ("tu vois, la porcherie c'est ça, c'est la maison du cochon"), mais aussi qu'elles portent sur l'enchaînement logique des scènes ("pourquoi Porculus n'est pas content ?"). En effet, FAYOL (op. cit. p. 89) souligne que les enfants sont capables, "à condition qu'on le leur demande", de "recourir à des inférences portant essentiellement sur les présuppositions et les conséquences probables des événements (liaisons logico-causales)". La verbalisation de ces liaisons et du but superordonné, en position hors-texte puisque la lecture a été faite en continu auparavant, mais face aux illustrations, pourrait désambiguïser les zones d'ombre de la macrostructure. Selon EHRlich & ARNAUD (1984-85), "l'accès au concept thématique" ("information synthétique sur l'ensemble des événements représentés comme une totalité") ... facilite le rappel des textes".

2.3 Troisième étape : la relecture

En faisant une seconde lecture, le maître redonne la composante linguistique d'un récit déjà "travaillé" par les élèves. Le délai entre ces trois étapes serait à déterminer en fonction des performances obtenues dans le rappel sans support.

Ces propositions reviennent donc à repenser d'un point de vue didactique une situation pédagogique traditionnelle. Il s'agit d'une démarche fructueuse en formation continue des enseignants de Premier Degré, notamment lorsqu'on touche à ce qui, pour tous, relève de l'évidence. Les récits en images sont demandés par les enfants parce qu'ils sont plus "simples". Et si ce n'était pas aussi simple ? Floriane, voyant que la maîtresse va lire un livre ne comportant que du texte, demande plusieurs fois : "y'a pas d'images ?", alors que Romain, voyant que le livre présenté ne contient que des illustrations, s'exclame : "on pourra pas écouter l'histoire ?".

Notes

- (1) "Quand l'image conduit au texte", rencontre organisée par le CNDP, la Vidéothèque de Paris et "La Joie par les Livres" dans le cadre de la manifestation "La fureur de Lire", 14 Octobre 1992, Paris.
- (2) "Les cycles à l'école primaire", CNDP et Hachette, Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports, 1991.
- (3) Ces deux questions sont abordées sous un angle légèrement différent par Jean CARON dans "Précis de psycholinguistique", PUF, 1989, page 214.

Albums cités

IL Y A UN CAUCHEMAR DANS MON PLACARD, Mayer, Jean-Pierre Delarge éditeur.

KIFEDEBULDANLO, Lokra, Robin et Jocelyn Wild, Bayard.

LE PETIT CHAPERON ROUGE, Hachette.

LE PETIT GARÇON ET LE POISSON, Max Velthuijs, Édition Nord-Sud.

PETIT BLEU ET PETIT JAUNE, Leo Lionni, L'École des Loisirs.

PORCULUS, Arnold Lobel, L'École des Loisirs.

RANELOT ET BUFOLET, Arnold Lobel, L'École des Loisirs.

Bibliographie

BAMBERG M. & DAMRAD-FRYE R., On the ability to provide evaluative comments : further explorations of children's narrative, *Journal of Child language*, 1991, 18, 3, 689-709.

BRONCKART J.P., *Théories du langage*, Pierre Mardaga Éditeur, 1981.

BRONCKART J.P., *Le fonctionnement des discours*, Delachaux & Niestlé, 1985.

CULIOLI A., Rôle des représentations métalinguistiques en syntaxe, communication au XIII^e Congrès International des Linguistes à Tokyo, publication D.R.L., Université Paris 7, 1982.

DENHIÈRE G. & BAUDET S., Traitement du texte, in *Problèmes de psycholinguistique*, textes rassemblés par Jean Rondal et Jean-Pierre Thibaut, Pierre Mardaga Éditeur, 1987, 43-85.

EHRlich S. & ARNAUD P., Bons compreneurs et bons lecteurs de textes, *Bulletin de psychologie*, 12-17, 1984-1985, 673-682.

FAYOL M., *Le récit et sa construction*, Delachaux & Niestlé, 1985.

FRANÇOIS F., HUDELot C., SABEAU-JOUANNET E., *Conduites linguistiques chez le jeune enfant*, PUF, 1984.

GAONAC'H D. & ESPERET E., Fonction des temps verbaux dans la production de récits libres, Évolution génétique entre 4 et 8 ans, *Bulletin de psychologie*, 12-17, 1984-1985, 705-716.

GREIMAS A.J., *Sémantique structural*
Larousse, 1966.

MARTIN M.C. & S., Une approche du point de vue dans cinq albums pour les cycles 1 et 2 de l'école primaire, *Le français aujourd'hui*, n° 98, 1992, 53-60.

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, COURTÉS 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, assuraient 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.

INFLUENCE DE L'AUDIOVISUEL SUR LES PRODUCTIONS ORALES ET ÉCRITES D'ÉLÈVES DE CM2

Marie-Christine **POUDER**
CNRS-URA1031 - Paris V

Résumé : A partir de l'observation de deux classes de primaire (CM1 et CM2) en atelier informatique et de l'étude des enregistrements de groupes d'enfants en situation d'écriture et de graphisme, nous montrons que l'univers sémantique à partir duquel les élèves créent leurs textes est fortement lié au monde de l'audiovisuel : jeux vidéo, séries, émissions de variétés, longs et courts métrages. De manière plus ponctuelle, leurs dialogues peuvent s'appuyer sur des genres télévisuels ou musicaux (interviews, chansons) ou rejoindre également des thèmes anciens de la tradition orale. Nous nous situons dans une perspective d'interactions et d'étayage entre les différentes sémiotiques de l'image, de l'oral et de l'écrit.

Nous nous inscrivons dans la thématique du numéro en nous positionnant dans une double perspective, acquisitionnelle et interactionnelle, par rapport à un domaine d'application particulier, l'utilisation du traitement de texte et de logiciels graphiques par des élèves d'école primaire (CM1 et CM2).

1. ACQUISITION EN INTERACTION, INTERACTION ENTRE SÉMIOTIQUES

Parler de la relation oral/écrit/image à l'école élémentaire en psycholinguiste interactionniste et non en pédagogue ou didacticien nécessite de positionner ces termes les uns par rapport aux autres en prenant comme organisateur de base non pas ces éléments en eux-mêmes, en tant par exemple qu'ils s'opposeraient dans une analyse structurale en sémiologie, mais le sujet pour lequel ces termes organisent ou médiatisent une représentation.

1.1 Interaction adulte/enfant

Nous savons maintenant que le bébé entre très tôt dans le circuit de l'interaction verbale ; la coordination du regard entre lui-même et l'adulte organise déjà l'espace en du thématique et de l'indistinct et le commentaire mimique et verbal de l'ainé fonctionne comme prédication à propos de ce qui est focalisé dans l'expérience (J. Bruner).

A partir des fonctions matures à la naissance, le nourrisson va peu à peu voir ses facultés de représentation s'organiser en relation avec le développement

de ses capacités perceptives et grâce aux étayages langagiers et culturels qui vont humaniser ses perceptions proprio et exteroceptives. L'adulte va assumer sa position d'étayage en assurant la nomination du monde, des états et des affects de l'enfant, il est son porte-parole ; il le modèle par son organisation du temps et de l'espace, son rythme de vie et ses représentations, les routines langagières dans lesquelles il l'engage.

Comme l'avait déjà signalé Bakhtine et comme le précisent certains développements actuels de la pragmatique (F. François), nous apprenons tous à parler au sein de genres discursifs particuliers en entrant dans des rôles parallèles ou complémentaires et en intériorisant ces rôles (en répétant, répondant, questionnant, nous opposant, refusant, critiquant...) et non en appliquant simplement des étiquettes verbales aux objets du monde. Des expériences récentes en neurolinguistique montrent d'ailleurs combien les termes acquis sont reliés associativement à leur contexte d'acquisition.

1.2 Le livre, un des objets du monde, médium de l'Image et de l'écrit

Parmi ces objets justement, certains vont prendre selon les pays et les coutumes une importance fondamentale. J.P. Sartre dans *Les mots* mentionne la fascination qu'exerçaient sur lui ces "pierres levées" sur la table de nuit et dans la bibliothèque de son grand-père... les livres. Dans la culture occidentale l'enfant est très tôt, c'est-à-dire dès la fin de sa première année de vie, en relation avec un livre de carton ou de tissu, des images en plastique ; cette relation est toujours médiatisée par l'adulte qui dans le meilleur des cas l'incite à porter son attention sur les objets représentés, à en saisir les caractéristiques physiques, les fonctions, à les faire passer d'un monde de représentation à l'autre (fiction/réalité, présent/absent, proche/lointain). Selon les habitudes interactives françaises, les mères initient très tôt les enfants au fonctionnement du récit à partir de la lecture des images puis des textes d'histoires (récit-annonce - reconnaissance et pérennité de l'actant principal - attente et plaisir de la continuité - finitude de la séquence, etc.).

Il nous semble qu'à côté des modèles laboviens du récit comme caractéristiques de l'oral, nous pouvons reconnaître l'influence de cette interaction jeune enfant/livre/adulte dans les conduites langagières et linguistiques ultérieures de l'enfant. Le moment où ce dernier passe de la grande variété des possibilités de thématisations, descriptions et associations à partir de l'image, relativement insaturables, à la reconnaissance régulière des actants et des actions semble important pour le passage de l'oral à l'écrit. Il est frappant de voir combien sont proches par exemple les procédés de définition des mères aux enfants de 2-3 ans et les types de définition donnés plus tard par les enfants de 4-5 ans. Les explications relèvent d'une plus grande idiosyncrasie de l'enfant par rapport à l'adulte.

Ces routines apparaissent dans un cadre socio-culturel donné ; les enquêtes faites en France auprès de mères africaines analphabètes montrent qu'elles ne prêtent pas à l'enfant des aptitudes aussi précoces que les mères

françaises, et qu'elles organisent avec leurs enfants autour de l'objet livre des scripts qui n'ont pas la même fonction que ceux des mères francophones alphabétisées. Ici aussi interviennent les représentations des adultes : représentations de ce qui est bon pour le développement de l'enfant, représentations des capacités de l'enfant, représentations de la relation au livre. Les mères françaises ont par rapport au livre des conduites pédagogiques au sens de conduites scolaires (dénommer - répéter - répondre - pointer - faire attention - mémoriser, etc.).

Nous pouvons dire que l'objet livre, et à travers lui une certaine sémiotique de l'image fixe, du graphisme, du texte et de l'écrit au sens strict, apparaît très précocement dans le monde de l'enfant, souvent même avant l'âge de l'école (entre 2 et 3 ans). Le texte fait signe avant de faire lettre et l'écrit s'apprend par le biais de l'oral et de l'image.

Les variantes intonationnelles, syntaxiques et lexicales qui marquent le discours de l'adulte lecteur orientent l'enfant vers une conscience de la spécificité de ce mode de codage de la langue. Nous voyons ici, selon les vues de l'école de Prague comment la structuration de la langue orale peut en être consolidée (forme des pronoms, négation, concordance des temps, monologue...)¹.

1.3 Du livre ou livre cassette à la vidéo cassette

L'autonomisation progressive des jeunes par rapport aux nouvelles technologies accentue et diversifie ce phénomène ; il est d'observation courante dans des milieux permissifs que les enfants utilisent très tôt un magnétophone, et même leur propre magnétophone pour lire des livres cassettes (dès 3 ans) et qu'ils usent assez rapidement du magnétoscope familial pour regarder leurs cassettes vidéo. Si ces habitudes introduisent les enfants aux procédures d'accès aux nouvelles technologies, elles sont incomplètes sans un étayage adulte (explications, commentaires, focalisation, triage d'informations, finalisation, évaluation, indications éthiques...) ; néanmoins elles font jouer les possibilités d'auto-renforcement et d'auto-apprentissage du code écrit.

2. UN DOMAINE D'ACTION EN PRIMAIRE

2.1 Situation

L'objet langue écrite et l'objet image se rencontrent dans notre champ, rattachés à l'utilisation de l'ordinateur. Nous avons ainsi eu l'occasion d'observer deux classes du primaire, une classe de CM1 et 1/2 classe de CM2 dans deux ateliers informatiques de la ville de Paris².

Les enfants du CM1 recevaient une initiation au logo, à un traitement de texte (le Rédacteur sur Atari), et à une série de jeux vidéo. Ceux de CM2 devaient écrire un texte long directement sur traitement de texte (Write sur compatible IBM), l'illustrer et construire une page de couverture avec un logiciel graphique. Tous les textes devaient mettre en scène un ordinateur en plus d'animés humains.

Cette situation n'est pas encore très habituelle en France à ce niveau de scolarisation malgré les instructions officielles prônant l'initiation à l'informatique et aux technologies nouvelles. Dans les écoles, les nanoréseaux sont désertés et leur utilisation dépend souvent de la passion d'une directrice ou de la détermination d'un instituteur et de quelques-uns de ses collègues.

2.2 Représentations

Les enfants sont souvent plus à l'aise que les adultes dans leurs rapports aux outils informatiques, et leurs représentations de ces objets les replacent dans un univers familier et banalisé.

Interrogés par leur enseignante (*"à quoi te fait penser le mot ordinateur ?"*), les élèves de CM1, même s'ils n'ont que peu d'expérience directe de l'outil, associent en fonction de ce qui s'en rapproche le plus pour eux, les jeux vidéo (8), la télévision ou le magnétoscope (7) ; viennent ensuite des évocations de machines électroniques (5), à calculer (5), à travailler (5), à écrire (5), à dessiner (1). L'ordinateur est bien ici démythifié, vécu comme une machine au service de l'homme, construite pour l'assister et le faire progresser ; une seule association sur 53 donne à l'ordinateur une figure humaine³.

Les élèves de CM2 situent leur héros et son ordinateur dans un univers familier : maison des parents, appartement, chambre... L'ordinateur est reçu en cadeau à l'occasion des fêtes de Noël ou d'un anniversaire. Quatre-vingt pour cent des parents de ces élèves possèdent chez eux un, sinon deux ordinateurs.

Ces jeunes sont à un âge où ils s'orientent avec enthousiasme et confiance vers les machines. E. Lage⁴, dans sa recherche sur les représentations de l'utilisation de l'ordinateur chez les jeunes du primaire et du secondaire montre que l'élève du primaire passionné d'informatique, fille ou garçon, est perçu très positivement par ses congénères ; cette image se modifie avec l'âge et les adolescents ne considèrent déjà plus positivement qu'une jeune fille de 14-15 ans s'intéresse à l'ordinateur et à l'informatique.

Nous pouvons penser que l'investissement pour cette discipline sera également dépendant des représentations que s'en font les adultes, instituteurs et surtout institutrices.

2.3 Télévision et publicité

Pour les enfants, le déjà connu, à partir duquel ils abordent l'écran et le clavier de l'ordinateur correspond à la télévision et au magnétoscope ; depuis leur petite enfance, ils ont passé souvent plusieurs heures par jour devant le poste familial, intégrant spots publicitaires, slogans, chansons, séries animées ou filmées. Dans un travail de recherche portant sur l'évaluation de spots publicitaires par des enfants (maternelle, CE1, CM2), Th. Savoyen montre que, déjà bien présente en maternelle, la culture télévisuelle de l'enfant se développe et s'améliore au CE1 puis au CM2 : "Au niveau des lexèmes purement spécifiques aux spots publicitaires, les CM2 sont les seuls à évoquer les paroles, la chanson, le clip, le

film, le scénario, les trucages... Le vocabulaire est plus étendu que pour les autres classes et les enfants y ont recours à bon escient, les enfants sont sensibles au comique, aux différentes perceptions gustatives, visuelles, auditives ; ils critiquent les mauvais doublages ou les actions incongrues⁵. Ils comprennent la fonction de la publicité, ils savent qu'elle est conçue pour faire connaître des produits et donner envie de les acheter.

Ce bref exemple illustre que les enfants ne se contentent pas d'être passifs devant l'écran de télévision mais qu'ils apprennent à lire l'image et à s'interroger sur les relations référent-image-évaluation/présentation des produits.

3. TEXTES ET SÉMIOTIQUES EN JEU

Nous allons essayer de montrer maintenant combien les productions orales et écrites des enfants de CM2 sont, d'après nous, inspirées par l'audiovisuel télévisuel, filmique et musical ; néanmoins nous voudrions attirer l'attention auparavant sur le fait que, si sur le plan de la perception auditive ou visuelle, nous sommes bien, à la radio, à la télévision, au cinéma, dans les domaines de l'oral ou de l'image, il n'en est pas tout à fait de même sur le plan de la facture et de la genèse du produit. Dans ce domaine également nous pensons qu'il y a une interaction entre les sémiotiques.

Nous vivons dans un oral scripturalisé, dans une écriture oralisée et nos images, si elles s'offrent à nous ou se dérobent en fonction de notre perception, sont parfois aussi construites selon une rationalité de l'écrit. Le scénario d'un film est le plus souvent écrit et mémorisé par des acteurs, même si une part non négligeable est laissée par certains metteurs en scène à l'imagination et à l'improvisation. Les présentateurs des journaux télévisés préparent soigneusement leurs prestations orales à partir de journaux, de reportages, de dépêches écrites qui sont parfois elles-mêmes le résultat graphique (en français ou en anglais) de messages téléphonés. A l'heure du journal, un texte écrit se déroule devant leurs yeux pour pallier une défaillance de mémoire. Les différents présentateurs d'émissions de variétés ou de jeux ont de plus en plus des notes pour organiser leurs interviews.

Nous retrouvons cette ambiguïté au niveau des produits des enfants ; d'une part, les enfants écrivant par groupes de deux, la gestion de leur écriture se fait au moyen de dialogues oraux à la manière d'un brouillon oral⁶ ; et d'autre part, leur texte intègre largement des discours directs ou des tournures d'oral strict, en plus des thèmes des produits audiovisuels.

3.1 Thématique générale des textes

Si nous nous intéressons à la thématique des textes développés par les six dyades de CM2 (12 enfants), trois de filles, trois de garçons, nous voyons qu'elle est liée à des scénarios de différents produits de l'audiovisuel, jeux vidéo, feuilletons, films fantastiques ou de science-fiction :

- jeux vidéo, films fantastiques pour Vincent et Andréa,
- le film *Wargames* pour Julien et Alexandre,
- films de guerre du style *Guerre des étoiles* pour Killy H'ann et Romain,

- un feuilleton comme *Super Jaimie*, ou un film comme *Tron* pour Enda et Julie,
- des films fantastiques pour Audrey.

Ceci est vrai pour toutes les dyades de garçons et une dyade de filles ; les autres dyades de filles introduisent l'ordinateur dans un contexte assez banal et quotidien de cadeaux de Noël ; si le développement de l'histoire s'apparente au fantastique, il ne semble pas reprendre pour autant un schéma qui serait issu d'un médium audiovisuel.

Bien sûr, nous ne pouvons pas dire que cette thématique soit uniquement audiovisuelle. Elle est sans doute relayée par les revues pour enfants qui suscitent la lecture ou des ouvrages de collections pour jeunes adolescents. Néanmoins aucune référence au livre n'est jamais faite par les enfants au cours de leur rédaction ; même l'atmosphère de conte de fées du récit d'une dyade de filles, proche de celle de *Cendrillon* est plus en prise avec le conte tel qu'il peut être connu par les films de Walt Disney ou autres dessins animés qu'avec le conte véhiculé par l'écrit⁷.

Prenons comme exemples les débuts de textes de quatre dyades :

a - Dyade Vincent et Andréa : début du deuxième texte, février 1990

le virus

*je faisais un jeu de surf sur mon amstrad pc ;les
vagues que je voyais me donnaient soif. j'étais au dernier
tableau là où il fallait passer les vagues de deux mètres,
lorsque soudain, l'ordinateur s'éteignit , c'était un
virus qui avait frappé mon ordinateur*

Le texte est ici en prise directe avec les intérêts des interlocuteurs tels qu'ils peuvent apparaître dans leurs excursions. Nous appelons excursions les moments où les enfants conversent un peu plus librement sans être aux prises directement avec la gestion de la tâche, qu'elle concerne l'utilisation du logiciel graphique ou la création du texte (choix des lexèmes, discussion, correction). Le thème est en congruence avec deux grandes conversations, l'une sur les jeux vidéo (mérites relatifs des différents jeux de monstres, de châteaux hantés et de bolides), l'autre sur les mérites comparés des consoles de jeux ou des ordinateurs. Le thème plus particulier du virus est issu d'une discussion générale au sein de l'atelier et repris par la dyade.

b - Dyade Enda et Julie : deuxième texte, le 20 mars 1990

le tremblement de terre

*il était une fois dans le sud de l'Angleterre à Londres,
une jeune fille environ dans les quinze ans. elle était belle. elle
avait les yeux bleu, un tout petit nez, des cheveux blons, de belle
dents toute blanche et elle mesurait 1M75. elle sapelle cendraa teleéa
et elle est dans un 2ème année et elle était sur le point d'être
la plus informer d'informatique de toute l'école .*

*un jour elle regardit LES INFORMATIONS SUR LE TREMBLEMENT
DE TERRE QUI ALLAIT BIENTOT SE DEROULER*

Le jour du trblement cendra s'est introduit dans une base

militaire ou il y a des million d'ordinateur et elle regarda autour d'elle...

Ce texte, écrit par une dyade de deux fillettes, nous présente une héroïne qui semble inspirée par différents feuilletons américains ou anglais, mettant en scène soit des adolescents au collège soit une héroïne mi-humaine mi-androïde (Superjenny) à qui sont confiées des missions très délicates du fait de ses pouvoirs paranormaux et de ses facultés exceptionnelles.

Bien que le récit soit très maladroit, nous voyons que l'héroïne correspond à un stéréotype : jeune fille, grande, élancée, blonde, de type anglo-saxon, possédant à la fois une forte culture scientifique et une faculté au delà de l'intuition, la prémonition ; le thème de l'être humain aux dons surhumains aux prises avec la nature évoque en moins fantastique les aventures de son pendant masculin, Superman.

Le titre même du tremblement de terre est tiré d'une chanson chantonnée par l'une des fillettes à la manière d'un leitmotiv.

Dans un autre texte cette dyade met en scène un ordinateur qui, brusquement, agrippe son interlocutrice humaine et la perd dans ses circuits, scène qui évoque le début du célèbre film *Tron*.

c - Dyade Julien et Alexandre : premier texte, janvier 1990

l'ordinateur

c'était un soir, il pleuvait. j'étais seul dans ma chambre, je m'ennuyais a mourir...

soudain j'eus l'idée de me servir du nouvel ordinateur que l'on m'avait offert pour mon anniversaire.

je m'approchais de l'ordinateur pour faire un programme.

je ne me doutais pas encore que ce petit programme, pouvait être la menace la plus terrible de toute l'humanité!

voici le sens du programme:

mon ordinateur était relié au réseau de télécommunication et je n'en savais rien!.....

Le début de l'histoire, ainsi que son développement figurant un conflit mondial évoque le film *Wargames* ; le héros, qui s'est connecté par mégarde à un réseau de communication militaire, provoque un cataclysme cosmique malgré l'aide d'un savant qui tente de réparer avec lui son erreur. Le récit se termine ensuite très habilement par un retournement de l'espace temps ; projeté sur une planète inconnue, le héros rencontre le fantôme de son ordinateur qui lui permet de construire une machine à remonter le temps. Il se retrouve sur la terre au moment où ses parents lui proposent comme cadeau d'anniversaire un ordinateur et il décide, averti, de le refuser.

Jouant sur l'opposition entre le monde et l'anti-monde, le temps et l'anti-temps, et pourrait-on dire la matière et l'anti-matière, le texte exploite des thèmes connus de la science-fiction et même de la science physique actuelle. Bien que construit au coup par coup sans planification préalable, le texte est issu d'une maîtrise parfaite du genre (littéraire ? filmique ? pouvons-nous vraiment

répondre ?). A la manière des séries qui "bouclent" une histoire à chaque épisode, le retournement s'opère vers la fin et laisse la place possible à un nouveau départ.

d - Dyade Romain et Killy H'ann : premier texte, Janvier 1990.

l'ordinateur

il était une fois un skate board telecommandé, romain kily 'hann on conçu se superbe skate avec un teile relevé de 52° concave de 43° et le nose de 20° .il faisait des holys flippes 180° nose pic sur commande. apres 2 ans nous avons conçus une superbe ranpe magnetique avec un canion d'lm 60 d'envirgure avec.....

Ce texte, à fonction cryptique (*"i comprendront jamais"*), particulièrement opaque pour un adulte non initié à la planche à roulettes, est lié aux intérêts des deux garçons qui ont dû faire une véritable traduction pour l'observatrice. En l'écrivant, les garçons évoquent leurs lieux d'entraînement, ainsi qu'une émission sportive télévisée.

R : *cette fois-ci, vous êtes sur la Trois à Antenne Sport... et voici... vous voyez l'équipe de skate board avec Killy H'ann et Romain, i vont vous parler... no speak (blind(?))... j'avais oublié, mais oui, si vous voulez des renseignements sur Tony Hog, vous allez euh... en Amérique, il est sponsorisé par Powel (chanté)... prochain épisode à 14 heures...*

Presque tous les autres récits évoquent des référents filmiques issus de la science-fiction ou du fantastique.

Si nous disons que ces textes sont issus des produits de l'audiovisuel, c'est avant tout en fonction des commentaires, discussions et associations qui environnent le brouillon oral, et également en fonction de la mise en scène du texte lors de sa lecture ou de sa relecture au micro (onomatopées, voix différentes...). Le texte est véritablement oralisé.

3.2 Chronotope et actants

Les récits ont en majorité un seul héros humain ; seule une dyade de garçons organise deux textes successifs mettant en scène deux garçons puis deux étudiants. Malgré la dualité des points de vue, un seul héros supporte l'organisation projective de la dyade ; l'analyse de l'interaction montre qu'à une ou deux exceptions près, ces héros renvoient à l'organisation imaginaire d'un seul participant, pour des raisons diverses qui ne sont pas toujours clairement décelables (immaturité, absence, affects...). Les groupes de filles, comme leurs camarades masculins développent des récits dont le héros est un garçon (8 textes sur 14).

Dans les textes des filles, n'interviennent que trois héroïnes :

- une fillette qui devient femme en épousant un ordinateur puis, après une révolution, un homme de bonne famille dont elle aura sept enfants ;
- une adolescente de quinze ans, superwoman, qui grâce à une potion magique calme un volcan en éruption ;
- une fillette qui a des cauchemars la nuit.

Les modèles semblent tourner court et les stratégies identitaires des filles (projection/identification) sont complexes puisqu'elles doivent passer par des modèles masculins américanisés ou anglicisés : garçonnet qui reçoit un ordinateur pour Noël, adolescent branché, fou d'ordinateur. Un seul garçon introduit dans son texte le personnage de la sœur du héros qui l'aide dans sa lutte contre les monstres.

Les lieux à partir desquels s'initient les histoires sont des lieux familiers, la maison familiale et le plus souvent la chambre du héros ; l'ordinateur est souvent un outil obtenu pour un anniversaire ou à l'occasion d'une fête. Les enfants parlent du quotidien qui se transforme insidieusement en fantastique ; une dyade de filles choisit comme porte d'entrée à l'imaginaire le récit de rêve qui se transforme en cauchemar. L'espace est un espace plutôt français ou européen, parfois américain ; dans quatre cas, l'histoire se déroule à l'échelon planétaire.

Dans l'organisation des récits, les garçons font lutter leur héros contre différentes catastrophes ou cataclysmes qu'il a lui-même produits ; une des héroïnes féminines tente d'empêcher un tremblement de terre et une éruption volcanique. Les autres dyades luttent contre l'angoisse soulevée par les ordinateurs, angoisses visualisées sous forme de monstres ou non visualisée.

3.3 Confection du texte et du graphisme

Dans la situation d'écriture à laquelle nous faisons référence, les enfants sont aux prises avec plusieurs univers sémiotiques.

Au niveau du produit, le traitement de texte les confronte à l'écrit, dans ses dimensions scripturales et graphiques, au sein d'un genre, le récit, avec conscientisation des phénomènes de mise en page, d'utilisation de polices de caractères, de titrage et de paragraphe. Contrairement à la création du texte et à la cohérence rapprochée, l'orthographe les mobilise peu et relève d'après eux de la compétence du maître.

Le logiciel graphique, tout en les confrontant aussi à des caractéristiques de genre (faire une première page où se mêlent texte, titre, nom d'auteur et dessin, illustrer un texte) les fait revenir à une sémiotique qui a souvent été en partie abandonnée à l'école au cours élémentaire. Néanmoins sur le plan technique, l'utilisation du logiciel graphique est assez complexe ; les enfants doivent en particulier traiter l'écriture autrement que dans le traitement de texte.

Nous pouvons remarquer que dans cette situation l'imitation joue un grand rôle ; alors qu'ils ne s'interrogent plus sur leurs capacités de création textuelle et qu'ils se placent plutôt dans une optique compétitive (leur texte est meilleur que celui du voisin), les enfants se sentent parfois "nuls" en dessin. Ils copient le graphisme d'un camarade qu'ils considèrent comme plus doué, et bien souvent abandonnent la consigne d'illustration personnelle du graphisme par rapport à leur texte au profit de la copie d'un dessin jugé "génial".

Le thème dominant du graphisme est l'éclatement de l'ordinateur ou l'absorption du héros par la machine, thèmes pour images virtuelles d'aujourd'hui.

La sémiotique gestuelle n'a pas été étudiée très précisément car nous n'avons pas utilisé de caméra ; tout au plus évoquerons-nous les conflits pour l'accès au clavier ou à la souris, car ils se manifestent à l'oral. Les enfants restent davantage à leur poste pendant les séances d'écriture ; ils se déplacent plus pendant les séances de graphisme, bien qu'ils soient alors plus calmes et concentrés.

En CM2, l'écriture longue a nécessité la pérennité des dyades et les groupes sont restés inchangés. Seule l'absence d'un partenaire lors d'une ou plusieurs séances a modifié la situation ; le partenaire présent a tantôt continué le travail commun tantôt modifié le texte initialement créé par la dyade, ce qui a été parfois source de violents conflits. Les élèves se sont réunis par groupes de garçons et groupes de filles. Ceci ne paraît pas a priori avoir un très grand rapport avec la tâche d'écriture ; néanmoins lors des discussions que les enfants ont entre eux dans des moments de détente, ce ne sont pas les mêmes thèmes qui sont abordés : vie familiale, feuilletons de télévision, vedettes, troc, chansons pour les filles ; sport, vie scolaire, informations, reportages, films pour les garçons, ce qui est en relation avec les éléments constitutifs des textes composés.

Au CM1, les enfants se sont également, avec le temps, plutôt regroupés en groupes de filles ou en groupes de garçons, et il nous semble que cela répond au fait que les enfants mobilisent dans la création de leurs textes des bases de données relativement communes, expression d'une expérience (au sens large) partagée, ce qui tend à réduire les discussions en termes d'implicitation et d'explicitation. Nous retrouvons ici l'intrication de différents ordres ; le regroupement des interactants borne déjà l'univers sémantique, l'organisation large du texte. Lorsque nous avons lu les premières lignes de chaque texte à notre groupe de recherche, nos collègues ont reconnu facilement s'ils avaient été écrits par deux garçons ou par deux filles, même si le héros était masculin.

Le dialogue oral constitue l'univers sémiotique au sein duquel se gèrent en partie les différentes actions conjointes : tâche d'écriture, mise en route des programmes, passages de tours de rôle, créations textuelles et corrections éventuelles. Nous y distinguons un niveau premier de stricte planification de l'action en contexte conflictuel ou coopératif, et un niveau second en prise sur le premier, et dévoilant en quelque sorte sur un plan associatif un arrière-fond à partir duquel parlent les enfants.

C'est au sein de ces discours que nous allons maintenant puiser le principal de nos informations concernant les intérêts et les sources d'inspiration des élèves. Nous pouvons remarquer que ces différentes sémiotiques interfèrent entre elles. Les récits évoquent des jeux vidéo connus, des feuilletons de télévision ou des films de cinéma. Le graphisme renvoie majoritairement en miroir au monde de l'ordinateur et les dialogues nous montrent l'intérêt des enfants pour la télévision et la chanson.

4. THÈMES ET VARIATIONS AUTOUR DE L'ORALITÉ

Les séances d'atelier que nous avons enregistrées, à raison de quatre enregistrements par séance, durant dix séances, duraient en moyenne une heure 15 minutes. Hormis les moments de déconcentration finale et de mise en route toujours délicate du système, une grande partie du temps était donc consacrée au travail d'écriture ou de dessin, dans une tension plus ou moins grande selon les dyades. Le déroulement des séances de traitement de texte a été souvent perturbé à la suite d'erreurs faites par les enfants dans le maniement des logiciels ou d'erreurs involontaires de manipulation de l'animatrice. Il existe donc, perceptibles, soit au sein des dyades, soit au sein de l'atelier, des blancs, des suspensions de l'activité en cours (charge, écriture, dessin), moments dont certains enfants profitent pour relire leur texte et/ou pour communiquer avec l'observatrice au moyen du magnétophone :

- E : *Excusez-nous pour cette interruption... bonjour mesdames, messieurs, voici notre petit texte (suit une lecture du texte déjà écrit)... nous reprendrons notre séance la semaine prochaine, les 3/4 heures sont terminés.....(Plus tard dans la séance) notre programme est annulé, nous sommes désolés de ne pouvoir vous lire notre texte... (Plus tard encore) Au revoir, à la semaine prochaine, adieu, not'programme s'est coupé et nous reprendrons cette séance... la semaine prochaine.*

4.1 Oral-oralité

Nous ferons une remarque générale en ce qui concerne l'oralité. Lors du décryptage des enregistrements, il a été parfois difficile malgré le peu d'interlocuteurs en présence, de reconnaître à qui appartenait telle ou telle voix tant les enfants entrent, dans cette situation, dans une sorte de mimétisme. Nous ne pensons pas que cette imitation soit consciente mais elle est assez fréquente, nous semble-t-il, dans les interactions à deux participants ; l'un d'entre eux ou les deux réciproquement exercent une influence sur l'interlocuteur tant sur le plan rythmique, qu'intonatif et lexical.

Plus consciente nous paraît être l'utilisation de différents accents par les enfants (surtout les garçons) lors de leurs créations de texte ; c'est surtout lorsque les enfants répètent le texte finalement choisi par eux pour l'écriture qu'ils le répètent en modifiant leur intonation, leur rythme et également souvent leur accent. Parmi les principaux accents que nous avons reconnus, figurent les accents belge, arabe, québécois, anglais. Quelques mots d'anglais sont également parfois utilisés. Les élèves, sans doute un peu lassés d'écrire assez lentement au clavier, se répètent plusieurs fois le segment à inscrire en modulant de manière ludique leur intonation ; il ne s'agit pas toujours d'un accent catégorisé, mais d'une forme humoristique ou grotesque d'intonation. Parfois les intonations sont personnalisées ; ainsi deux garçons font parler J. Chirac, V. Giscard d'Estaing et le prince d'Angleterre dans une séance imaginaire du Bébête Show. Les variations de timbre sont également très marquées et affectent surtout les voyelles moyennes (e / ε, o / ɔ, œ / ø et même a / α), ce qui donne au parler des enfants une phonologie variable qui mériterait sans doute d'être étudiée de

plus près. Il s'agit peut-être d'une capacité à reconnaître/modifier les formes du français de par la diversité des parlars entendus. Par le biais des ondes et par leur environnement quotidien, les enfants vivent dans une communauté francophone élargie, et les variations de signifiant ont sans doute une fonction d'intercompréhension au sein des sous-communautés. Ces variations ludiques du signifiant vont parfois jusqu'au jeu de mot.

4.2 Présentatrices et speakers

Nous voyons apparaître dans le dialogue des enfants des scripts assez longs, parodies d'émissions télévisées (programme météo, émission de variétés, émission sportive). Ainsi Enda et Julie jouent-elles une véritable scène d'improvisation.

- E : *Bonjour mesdames et messieurs, nous vous parlons en direct de l'ordinateur et avec notre envoyée spéciale, Julia ! voulez-vous nous dire quelques mots ?*
- J : (minaudant) *Oh non ! je suis trop z'émue !*
- E : *Mais notre public veut que vous nous parliez ! alors, s'il vous plaît, parlez !*
- J : (pensant au magnétophone) *I faut l'éteindre ! c'est l'histoire d'un tremblement de terre, je voulais vous raconter (puis elle se met à chanter)... "c'était un tremblement de terre, comme un coup de tonnerre, qui vient nous regarder, nananan nanan, nous déchirer !" c'est l'histoire (elle fait le récit de leur histoire dans laquelle il est justement question d'un tremblement de terre)... et maintenant je vais vous laisser parler à notre présentatrice. Enda, voulez-vous parler ?*
- E : *Eh ben, nous avons de très forts problèmes pour retrouver notre réseau.*
- J : *Oui, je crois qu'elle a un réseau !*
- E : *Et quelques pages de publicité !*
- J : (chantonne) *Papier toilette, si moelleux et si doux, on n'en fait qu'à sa tête... quand on a des poux dans les ch'veux... papier toilette qui conduit les ch'veux dans l'paradis !... et maintenant, Sundy, une barre de chocolat venue vous croquer, vous croquer, dans le ciel ! Sundy, Sundy, ouah, Coca cola c'est ça ! fraîcheur d'aujourd'hui, Hollywood chewing gum...*
- E : *Et nous revenons sur le plateau !*
- J : *Maintenant si vous téléphonez à quelqu'un, vous devez téléphoner au 46.78.81 et 00 bien sûr ! (suit ensuite une dispute à propos du clavier).*
- E : *C'est notre nouvelle chanson, "taper sur un bouton... il n'y a qu'à changer le ton, taper sur bouton"... j'ai plus de voix, "casser la voix".*

Les fillettes parlent ensuite d'une chanteuse (vraisemblablement Melody) à laquelle Julie a téléphoné.

Ainsi la fausse chanteuse chante une chanson en relation avec le texte créé par la dyade et la présentatrice rappelle l'exigence du public avide d'informations. Le baroque de la diversité des publicités est figuré par la coexistence de publicités pour le papier toilette, un produit contre les poux, une barre de chocolat, une boisson et un chewing-gum. Les enfants reproduisent le schéma, interactivité avec le public comprise, des émissions télévisées qu'ils regardent assidûment, émissions qui font alterner de courts segments monologués ou dialogués, des chansons et des publicités. Les chanteurs évoqués sont Melody, Patrick Bruel, Balavoine... pour ceux dont nous avons pu reconnaître des fragments de textes ou de mélodies. Nous n'avons pas reconnu les fragments en anglais.

Les garçons se passionnent davantage pour les reportages, les émissions sportives ou les spots météo :

- R : *Je suis en direct sur FR3 ; alors dans le Midi de la France, i f'ra euh... beau temps, mais des petites averses de... viendront se glisser dans la fin de l'après-midi et... euh... dans la région du Midi euh... ça s'ra moyen, des p'tites gout'lettes vous tomberont sur la tête et dans les Alpes, dans le Massif Armoricaïn, beaucoup de pluie et de neige qu'on attendait depuis longtemps ; aujourd'hui, c'est la saint Killy H'ann, on est le 6 février, merci beaucoup, au revoir, à nos studios !*

Une fois encore, le script est adapté à la réalité (date du jour et prénom d'un des garçons de la dyade).

4.3 De la chanson à l'Injure

Pour certains, garçons, mais surtout filles et en dehors de tout schéma long d'émission comme ci-dessus, le dialogue oral débouche sur le chant ou au moins le chantonnement de segments chantés ou de refrains dont les textes vont être repris, déviés et qui serviront de schémas rythmiques à des paroles inventées. Nous en avons un exemple lorsque Julie, qui chantonne la même chanson de Melody depuis le début d'une séance (... *c'est comme un tremblement de terre, comme un coup de tonnerre... qui vient nous déchirer...*). Au fur et à mesure que le climat entre les deux partenaires de la dyade se dégrade, nous remarquons des variantes qui peu à peu deviennent scatologiques : *"c'est comme la reine d'Angleterre, qui pète dans la mer, à grands coups de tonnerre"*. Nous retrouvons ici une des figures de ce que Claude Gaignebet⁹ appelle le folklore obscène des enfants, le personnage de la Reine d'Angleterre traditionnel dans la chansonnette ou la comptine obscène. Nous avons déjà rencontré dans le dialogue de deux garçons le personnage du prince d'Angleterre !

Ces variantes, et quelques autres de même inspiration, apparaissent dans une séance où une fillette doit participer à l'écriture d'un texte dont elle n'est pas vraiment l'auteur ; elle a été absente durant plusieurs semaines, et sa partenaire a élaboré un texte auquel elle ne semble guère adhérer, mise à part l'introduction du thème du tremblement de terre. Le temps d'une séance, l'enfant va se réfugier dans la parodie, la dérision, le chant avec ses variantes scatologiques et l'injure. Cette gradation dans les conduites verbales est en relation inverse de la

désaffection du travail en commun sur le texte. L'enfant, qui vit par ailleurs la séparation de ses parents, s'isole dans son monde imaginaire où dominent deux thèmes issus de la chanson, "il n'y a pas que les grands qui rêvent, il n'y a pas que les grands qui ont des sentiments" et "c'est un tremblement de terre, comme un coup de tonnerre". La scatologie de son parler, ainsi que les injures dont elle abreuve sa partenaire, qui le lui rend bien, nous apparaissent comme une réaction de révolte et de protestation par rapport à sa situation actuelle.

Chez les garçons, l'obscénité apparaît sous forme d'éruclatations et de halètements divers qui évoquent des fonctions vitales, entrecoupés de courts dialogues à connotation pornographique ; ces provocations, sont parfois dirigées par l'intermédiaire du micro vers l'observatrice, mais elles servent également, nous semble-t-il, à réguler les tensions à l'intérieur de la dyade. Nous avons retrouvé dans ces groupes d'enfants des attitudes que nous avons déjà rencontrées lors d'une recherche préparatoire, de véritables rituels d'injures entre les garçons et également entre les filles⁹.

EN GUISE DE CONCLUSION

Nous avons tenté de montrer combien le monde de l'audiovisuel (chansons, images et scénarios de films, scripts d'émissions radiotélévisées...) influait sur les productions orales (dialogues) et écrites (textes) d'enfants de fin de primaire. Nous avons également insisté sur le fait que des passages, des ponts, existent entre les différents ordres de représentation : un fragment de chanson inspire un titre, un dessin entrevu stimule la continuation du texte, une phrase se transforme en image. Les enfants vivent dans un univers où l'oral, l'image et l'écrit s'interpénètrent sans cesse.

Aussi est-il difficile de présenter les relations entre ces ordres en terme d'application simple et directe. Bien qu'ils n'évoquent presque jamais le monde de l'écrit, ces élèves du 7ème arrondissement sont vraisemblablement encore bien des enfants de l'écrit - une certaine aisance dans la continuité des textes en est la preuve - mais ils ne mobilisent pas explicitement cette culture.

Les enfants (du moins ces enfants-là) sont loin d'être totalement "sous influence" : ils manifestent à travers la parodie et la moquerie leur distance à l'audiovisuel, ils en détournent les produits et témoignent de la vitalité de la culture orale enfantine d'aujourd'hui.

NOTES

- 1 Cf. thèses de 1929 du Cercle de Prague, cf. *Change* n° 3, Seghers / Laffont, Paris, 1970.
- 2 Le terrain:
Une école du 7ème arrondissement, rue Montessuy (institutrice J.M. Èrédé) et une école du 20ème arrondissement, rue Pelleport (institutrice I. Vajra)
Les deux ateliers dépendent de "Paris pour les jeunes", 110 rue des Amandiers, 75020 Paris, coordinateur informatique J.L. Benguigui. En 1989-90, huit mille écoliers parisiens sont allés dans ces ateliers, mais une véritable formation individuelle au traitement de texte et au logiciel graphique n'a été dispensée que dans quelques-uns.

- 3 Exemples de citations des CM1 (écrit sur leur cahier d'informatique) en réponse à la question "A quoi te fait penser le mot ordinateur ?".
- Sandie : *un ordinateur peut effectuer en quelques minutes des calculs qu'un homme mettrait des années à faire, une machine électronique capable d'effectuer des opérations très compliquées. sa vient du dictionnaire HACHETTE. Un ordinateur est comme une petite télévision. Mais au lieu d'avoir une télécommande, il y a un clavier.*
 - Candice : *Un ordinateur me fait penser à une petite télé avec des touches.*
 - Jean-Michel : *Quand on me dit ordinateur sa me fait penser à une machine à écrire plus moderne et sa me fait penser aussi à une calculatrice et à un magnétoscope.*
 - Jérôme : *Le mot ordinateur me fait pensé à une machine très intelligente qui n'oublie rien mes sa me fait penser à un objet de travaille, à mes yeux ses aussi un élément de jeu (barré sur la feuille : mes jaimerais beaucoup quond invente un robot télécommandé, à vous de jouer, vive le progrès !!!)*
- 4 E. Lage
- p. 38 "The primary-school subjects thought of "child computer enthusiasts" as - being more outgoing - having more friends -.dressing more neatly - coming from a more comfortable background.
The primary school subjects consider a girl "computer enthusiast" as - being more cheerful - having more friends - not being a show-off - coming from a more comfortable background."
- p. 39 "The overall results indicate that the representations children have of girl's relationship with microcomputers change with age."
- p. 39 "For the Junior high students... the girl computer enthusiast is - more of a loner - less interested in the opposite sex."
- 5 Th. Savoyen, corpus recueilli à l'école primaire du Plateau du Moulin de Confians (78).
- Exemples d'évaluations orales d'enfants de CM2 (5 spots publicitaires)
- Chrystelle : *"Là j'trouve qu'i z'en parlent trop, i questionnent les gens. Est-ce que vous aimez Kellog's ? Ben oui, j'en prends tous les matins, c'est délicieux au petit déjeuner, j'trouve que c'est un peu bête."*
 - Emmanuel : *"Est-ce que c'est la caméra cachée ou pas ? Dans la rue, Monsieur, est-ce que vous aimez Kellog's corn flakes, c'est un peu débile !"*
 - Emmanuel : *"Le Caprice des Dieux, euh... c'est... euh... peut-être que c'est dans un studio et pi euh... y'a des décors, pi y'a un trucage pour la mer et pi toi quand tu disais d't'à l'heure qu'i y a une vitrine, c'est exactement pareil que si c'était dans un studio..."*
- Exemples d'évaluations écrites :
- *"Ma pub détestée, Kinder. Pourquoi; parce que quand la dame parle ce n'est pas synchronisé et la publicité est invraisemblable."*
 - *"Je n'aime pas la pub ou il y a Kinder parce qu'on peut avoir des caries et que la chanson est pas très bien et puis c'est pas bien truqué."*
- 6 Brouillon oral : mélange de propositions, annulations et progressions successives du texte et de commentaires essentiellement métadiscursifs, métalinguistiques, évaluatifs et argumentatifs (cf. M.-Ch. Pouder 1992b). Nous nous sommes inspirée pour cette définition des travaux de l'I.T.E.M. (Lebrave - Fuchs - Grésillon) sur les manuscrits d'écrivains et des travaux de Cl. Fabre sur les brouillons d'écoliers, en tentant de cerner les mêmes phénomènes au niveau de l'oral.
- 7 La seule évocation faite de la lecture dans toutes ces heures d'enregistrement se situe à un moment précis de la création du texte de Vincent et Andréa. L'ordinateur du héros s'est arrêté, sans doute atteint d'un virus ; les enfants cherchent une solu-

tion pour débloquer la situation. Andréa propose que le héros aille dans une librairie et trouve un livre qui lui permettra de comprendre ce qui se passe et de réparer la machine. Vincent refuse ce choix et déclare que le père du héros lui achètera un nouvel ordinateur. Un peu plus tard les deux partenaires s'entendent sur une solution un peu moins coûteuse : le héros se rend dans une agence de maintenance pour faire réparer l'ordinateur.

- 8 Cl. Gaignebet, *Folklore obscène des enfants*, p. 290. Sur plusieurs airs connus dont "La Mère Michel" on trouve, chantés par des enfants de 10-11 ans depuis le début du siècle des textes de ce type :

*C'est la reine d'Angleterre
qui s'a fichu par terre
sa culotte craqua
et sa lune montra
ou encore
C'est la reine d'Angleterre
qui s'est foutue par terre
en dansant la polka.
Au bal de l'Opéra
Napoléon 1er (variante : le prince de Galles)
voulut la ramasser,
son pantalon craqua
et la lune se montra.*

- 9 Voici par exemple quelques-uns des mots doux que s'échangent deux fillettes en fin de séance :

- J : *Je t'écrabouille le nez !*
- E : *Tais-toi ! tu portes la poisse !... et j'te jure, si t'appuies, tu s'ras enfoncée dans la terre...j'te jure, parfois, on a envie d't'assommer !... J est une vraie connasse parce que c'est une pute !*
- J : *E... est une vrai connasse parce que c'est une pute !*
E : *I faut qu't'en sortes de ta débilité !... elle est chiantie plus que tout !*
- J : *Pauv'chou !*
- E : *Perroquet !*
- J : *... La ferme !*
- E : *J'te tuerai !... J, t'es énervante tu sais !... J... tu énerverais la terre entière ! y'a une claque qui va s'envoler !*
- J : *Et j'te la donnerai !*

BIBLIOGRAPHIE

- M. BAKHTINE, Les genres du discours, in *Esthétique de la création verbale*, NRF, Gallimard, Paris, 1984.
J. BRUNER, *Le développement de l'enfant : Savoir faire, savoir dire*, Paris : Presses Universitaires de France, 1983.
L.J. CALVET, *Langue, corps, société*, Payot, Paris, 1979.
Change n°3, Le Cercle de Prague, Pour une science théorique de l'écriture, éditions Seghers / Laffont, Paris 1970.
F. FRANÇOIS, Morphologie, syntaxe et discours, in *Problèmes de Psycholinguistique*, Textes rassemblés par R. Rondal et J.-P. Thibaut, collection Psychologie et Sciences Humaines, Mardaga éditeurs, Bruxelles, 1987.

- Cl. GAIGNEBET, *Le folklore obscène des enfants*, Maisonneuve et Larose, Paris, 1974.
- R. JONES, Le petit enfant face au livre, analyse des gestes de repérage, *Bull. d'Audiophonologie*, Ann. Sc. Univ. Franche-Comté, vol. IV, NS, n° 4-5, 1988.
- E. LAGE, Boys, girls and Microcomputing, *European Journal of Psychology of Education*, vol. VI, n° 1, 1991.
- Th. MEYER, Usages et représentations du traitement de texte chez les enseignants-chercheurs et chercheurs", in *Texte et ordinateur : les mutations du lire-écrire*, sous la direction de J. Anis et J.L. Lebrave, Actes du colloque interdisciplinaire tenu à l'Université Paris X Nanterre, 6-7-8 Juin 1990, vol. hors série de la revue *Linx*, publication du Centre de Recherches linguistiques de Paris X-Nanterre, éditions de l'Espace Européen, La Garenne-Colombes, France, 1991.
- M.-Ch. POUDEUR, N. MARTY-TEMPORAL, J. ZWOBADA-ROSEL, Propos d'ordinateur, IVe colloque DFLM, Genève, *Diversifier l'enseignement du français écrit*, sous la direction de B. Schneuwly, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel-Paris, 1992(a).
- M.-Ch. POUDEUR, Produire un récit à deux sur ordinateur ; entre programmation de l'écriture et accident du dialogue, *CAIap* n° 9, Réécriture et interactivité en milieu scolaire, URA CNRS 1031 - Université René Descartes, 1992(b).
- M.-Ch. POUDEUR, Écrire avec l'ordinateur au CM2, temps et culture à partager, Ve colloque DFLM, Montréal, *L'hétérogénéité des apprenants : un défi pour la classe de français*, sous la direction de M. Lebrun et M. Ch. Paret, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel-Paris, 1993.
- Pour la science n° spécial, *Le Cerveau et la Pensée*, n° 181, nov. 1992, p. 80 : A. Damasio et H. Damasio, Le cerveau et le langage, p. 28 : G. Fischbach, Le cerveau et la pensée.
- J. RABAIN-JAMIN, E. SABEAU-JOUANNET, "Playing with pronouns in French maternal speech to prelingual infants", *J. Child Language* 16, 1989.
- J. RABAIN-JAMIN, "Conduites de soutien et gestion du dialogue entre mères et enfants africains et français à Paris", article présenté lors d'une intervention au 1^{er} colloque international Communication, Sciences du Langage et Sciences Humaines, *L'analyse des interactions*, Université de Provence, Aix-en-Provence, sept. 1991.
- Th. SAVOYEN, *La publicité chez l'enfant, évaluation de cinq spots publicitaires à l'écrit puis à l'oral dans trois classes* (maternelle, CE1, CM2), Mémoire pour le Certificat de capacité d'orthophonie, année 88-89, Université de Paris VI-Salpêtrière.

ÉCRITURE FILMIQUE ET ÉNONCIATION DE LA SUBJECTIVITÉ DANS LA LETTRE-VIDÉO

Jean-François MOULIN
IUFM d'AMIENS

Résumé : A côté du genre fictionnel dominant jusque-là (1) dans les productions d'élèves, apparaissent des tentatives pour faire exister d'autres formes de production vidéographique : tel est le cas de la "lettre-vidéo" message audiovisuel envoyé par des élèves à d'autres élèves dans le cadre d'une correspondance scolaire (2). Cet article propose de rendre compte, en fonction des principaux caractères du genre épistolaire, des possibilités de l'écriture filmique. Il montre à travers une typologie des lettres-vidéo existantes (3) comment à des degrés divers l'intersubjectivité propre à la lettre s'inscrit dans ces productions d'élèves. Mais la correspondance scolaire par vidéo en est encore à des balbutiements et ce travail, tout en ouvrant quelques perspectives, provoque plus d'interrogations qu'il ne donne de réponses.

Autrefois réservée aux professionnels et aux amateurs avertis la production d'images vidéo se vulgarise et ses usages s'en trouvent de plus en plus diversifiés. "Le développement récent et continu des technologies suscite l'apparition de nouvelles fonctions sociales du film et de l'audiovisuel en général. L'audiovisuel ne sert plus seulement au spectacle : il s'introduit progressivement dans un certain nombre de secteurs de la vie collective quotidienne, dans l'usine, l'entreprise ou l'école où il devient une pratique instrumentale : autrement dit, l'audiovisuel change peu à peu de statut. Le passage d'une situation de communication où le langage est parlé par une minorité de spécialistes à celle où il est pratiqué par tous les usagers risque de modifier considérablement les formes de ce langage". Cette réflexion de Geneviève Jacquinet (4) formulée en 1977 au moment où la vidéo légère entrait à peine dans le milieu scolaire, semble encore plus d'actualité aujourd'hui où avec l'évolution technologique l'usage des machines à fabriquer des images devient accessible au plus grand nombre, en particulier dans les écoles qui s'équipent en matériel vidéo: le caméscope devient un outil facile à utiliser par les élèves (miniaturisation, automatisme) si bien qu'on a pu parler de "caméra-stylo". Sous l'impulsion du R.V.C (cf. note 2) la correspondance scolaire par vidéocassettes qui se développe depuis peu fait peut-être partie de ces nouvelles pratiques qui tendent à s'écarter des modèles dominants et à créer de nouveaux usages de la vidéographie. La question est alors de savoir comment les élèves s'approprient le langage audiovisuel compte tenu de la nécessaire adaptation des codes cinématographiques et télévisuels à la spécificité du genre épistolaire. Comment parviennent-ils à inscrire dans le texte filmique cette intention de communiquer avec un autrui bien circonscrit ? Ils ont à leur disposition les matières de l'expression filmique: le son (verbal mais aussi non verbal : musique, bruits) et l'image (images réelles et inscriptions gra-

phiques). Quels usages en font-ils pour construire leur message épistolaire? C'est en se référant aux caractères propres au genre épistolaire et en analysant de façon précise ces productions que l'on peut apporter quelques éléments de réponse et éventuellement dégager quelques perspectives de travail.

1. PROPRIÉTÉS DE LA LETTRE, GENRE LITTÉRAIRE ET VIDÉOCORRESPONDANCE

Faut-il que dans la correspondance par vidéo, les réalisations se réfèrent à la structure et aux caractères de la lettre écrite pour que la notion de lettre soit maintenue comme telle ou bien doit-elle être entendue de façon métaphorique? Il paraît nécessaire de rappeler ce qui caractérise de façon essentielle la lettre, genre littéraire. La lettre est un "message généralement motivé par une nécessité précise - urgence ou rituel -, adressé par un destinataire à un destinataire bien circonscrit, dont l'énoncé porte à l'envi les marques de ces deux instances et les traces d'une volonté de contact entre elles, dont le code, à défaut de n'en avoir aucun, est de les accepter tous, et qui à l'abri de son statut privé, se veut sans limite et sans ordre, allusif et elliptique" (5).

1.1 Un message motivé

Initialement les élèves n'ont aucune raison personnelle pour nouer des relations avec d'autres jeunes qu'ils ne connaissent pas. Comme dans la correspondance écrite traditionnelle à l'École primaire, l'écriture de la lettre-vidéo ne correspond pas, en général, à une urgence ; il s'agit plutôt d'un rituel instauré par l'enseignant. Si le message est "motivé par une nécessité", selon l'expression de D. Noguez, c'est une nécessité d'ordre institutionnelle. Comment pourrait-on alors trouver dans l'énoncé de ces productions "les traces d'une volonté de contact entre elles". Pourtant l'initiative prise par l'enseignant peut déclencher un intérêt chez les élèves. D'une part le support de communication est nouveau et d'une efficacité apparemment plus accessible que celle de l'écrit pour de jeunes enfants et pour ceux qui sont en difficulté scolaire ; dans certains cas la présence de l'outil vidéo peut même provoquer chez les élèves le besoin de s'exprimer sur certaines de leurs préoccupations, voire créer une "urgence à dire" ; d'autre part les correspondants ont des références communes, même s'ils ont une culture différente, ils vivent dans le même système scolaire. Ils peuvent éprouver le besoin de faire partager leur vie quotidienne, le besoin de se raconter : "la lettre est une manière de se présenter à son correspondant dans le déroulement de la vie quotidienne" (6). Le genre épistolaire est bien adapté pour satisfaire ce besoin, car la lettre "constitue aussi une certaine manière de se manifester à soi et aux autres" (7). On peut fréquemment observer le plaisir que les élèves éprouvent dans l'autoscopie.

1.2 Un regard porté sur soi et sur l'autre

La vidéo semble bien convenir pour répondre à cette fonction de la lettre que Michel Foucault essaie de cerner : "écrire c'est donc se montrer, se faire voir, faire apparaître son propre visage auprès de l'autre, et par là, il faut com-

prendre que la lettre est à la fois un regard qu'on porte sur le destinataire (...) et une manière de se donner à son regard". Il est intéressant de constater que l'auteur insiste, même si c'est d'une manière métaphorique, sur les aspects visuels du message épistolaire, bien que son propos concerne le domaine de l'expression écrite et non celui de l'audiovisuel. Les scènes de présentation de soi et de l'environnement scolaire sont d'ailleurs présentes dans la quasi-totalité des premières lettres-vidéo, réalisées avec plus ou moins de bonheur par manque de recherche et d'imagination : la forme la plus stéréotypée étant une image en plan moyen ou rapproché de l'élève qui se présente dans une attitude figée : *"bonjour, je m'appelle etc."* L'enseignant doit alors mettre en place des situations de recherche de mise en scène qui valorise l'individu et enrichit les informations qu'il donne en faisant porter l'attention sur le jeu de l'acteur, sur le cadrage et les angles de prise de vue, sur le choix de l'arrière plan ; ce dernier étant souvent oublié en tant qu'élément signifiant du message.

1.3 Liberté de l'écriture

Revenons sur la définition donnée par Dominique Noguez à propos de la diversité des codes utilisés dans la lettre qui donne une grande liberté au scripteur : "un message (...) dont le code, à défaut de n'en avoir aucun, est de les accepter tous". Cette propriété de la lettre peut favoriser un accès au genre, car elle autorise une grande latitude dans le choix des moyens utilisés pour s'exprimer et communiquer. On trouve dans les productions de correspondance par vidéo cette liberté des formes d'expression et une certaine diversité des genres utilisés, y compris la fiction, pourquoi pas? Il arrive bien que l'on raconte des histoires dans les lettres écrites. Mais cette liberté est soumise à une condition : celle de ne pas oublier ce qui fait l'essence de la lettre, une relation intersubjective. Il est vrai que, bien souvent lorsque la réalisation traîne (on a plus vite fait une lettre écrite que réalisé une vidéo), l'existence du ou des destinataires s'estompe avec le temps qui passe; de plus l'usage de l'outil vidéo qui fascine peut faire oublier le but de la production et occulter la relation. C'est pourquoi il est nécessaire, lorsque le délai de production de la réponse est long, de raviver chez les élèves le souvenir de ce destinataire par l'envoi d'un mot écrit, accompagné éventuellement de photographies. Il arrive même que l'on expédie une vidéo vite faite et non montée, sorte d'accusé de réception de la lettre-vidéo reçue, pour faire patienter les correspondants.

1.4 Une forme allusive et elliptique

Enfin en ce qui concerne les derniers caractères de la lettre énumérés par D. Noguez : "la forme épistolaire est volontiers allusive et elliptique", c'est pourquoi elle n'est pas toujours compréhensible par le lecteur indiscret ou non concerné parce qu'elle fait référence à des lettres antérieures (je pense ici à une citation d'images d'une lettre-vidéo initiale reprise dans la réponse envoyée : exemple qui rappelle dans la lettre écrite le "tu me dis que..."). Elle peut faire allusion à d'autres propos échangés, peut-être aussi à un vécu commun, lorsque les interlocuteurs ont eu l'occasion de se rencontrer, ce qui est le cas par exemple dans les échanges et les voyages scolaires qui motivent souvent une correspondance vidéo. L'image est bien adaptée, me semble-t-il à l'expression de l'allu-

sion, une image peut facilement renvoyer à des faits, des objets, des événements communs aux deux partenaires. Quant à l'ellipse elle est une des figures essentielles de l'expression cinématographique.

Abordons maintenant ce qui constitue la difficulté majeure dans l'écriture de la lettre-vidéo : il s'agit du problème de l'énonciation dont la notion est centrale dans la définition de D. Noguez : "un message (...) dont l'énoncé porte à l'envi les marques de ces deux instances" (le destinataire et le destinataire) ; en fait on est confronté là à deux problèmes : problème de l'énonciation filmique, problème de l'énonciation collective.

2. LA PROBLÉMATIQUE DE L'ÉNONCIATION DANS LA LETTRE-VIDÉO

2.1 L'énonciation filmique

"Le problème de l'énonciation c'est l'étude de la relation que le locuteur entretient avec l'interlocuteur, mais aussi et corrélativement l'attitude du sujet parlant à l'égard de son énoncé, le surgissement plus ou moins grand du sujet dans l'énoncé" (8). Cette définition de G. Jacquinot met l'accent sur la présence à la fois du destinataire et du destinataire dans le texte. Qu'en est-il dans le domaine filmique? Pour Francesco Casetti "l'énonciation est le fait d'user des possibilités expressives offertes par le cinéma pour donner corps et consistance à un film" (9). Comme quelques autres auteurs de travaux dans ce domaine (10), sa préoccupation porte sur la recherche des traces de l'énonciation dans le film de fiction. Ce qui caractérise le film de fiction c'est le fait que l'instance énonciatrice cherche à se cacher dans le récit, de telle sorte que "l'histoire semble se raconter toute seule". La recherche sur l'énonciation au cinéma s'est donc attachée à démasquer l'instance qui raconte : Grand Imagier, narrateur omniscient, intradiégétique ou extradiégétique, l'énonciateur cherche toutes les formes possibles pour passer inaperçu car s'il se manifestait il détruirait l'effet de fiction, le spectateur se dirait : "tiens, c'est du cinéma !", et donc corrélativement le film de fiction doit ignorer que le spectateur est là, à le regarder. Au contraire dans la vidéocorrespondance les auteurs doivent se montrer, ils sont censés assumer ouvertement leur énoncé, ils parlent et surtout ils parlent d'eux. Selon la distinction opérée par E. Benveniste entre histoire et discours (11), à l'opposé du film de cinéma classique qui se présente comme une histoire, la lettre-vidéo voudrait être un discours et un discours sur soi. Elle devrait chercher à acquérir cette propriété de la lettre définie par M. Foucault : "elle constitue une manière de se manifester à soi-même et aux autres. La lettre rend le scripteur présent à celui à qui il l'adresse, et présent non pas seulement par les informations qu'il lui donne sur sa vie (...), présent d'une sorte de présence immédiate et physique" (12). On peut donc dire que parmi tous les genres cinématographiques ou vidéographiques, la lettre-vidéo devrait être celui qui présente le moins de transparence, c'est-à-dire celui où l'énonciateur apparaît le plus dans son énoncé. On est dans le cas de ce que F. Casetti appelle "une énonciation énoncée (...) une énonciation qui cherche à se montrer pour ce qu'elle est dans l'énoncé dont elle est le fondement" (13). Revenons à la définition de l'énonciation proposée par G. Jacquinot qui met aussi l'accent sur la place de l'interlocuteur dans l'énoncé.

Si le cinéma classique oublie ou fait semblant d'oublier son spectateur, la lettre-vidéo doit ménager une large place à son destinataire, l'impliquer dans le texte filmique, requérir de lui une présence participante comme doit le faire le bon film didactique avec l'élève apprenant (14) ; c'est pourquoi on ne parle plus de spectateur mais de destinataire pour bien ancrer l'idée que la réalisation est faite pour quelqu'un de bien circonscrit. Et il est souvent nécessaire de rappeler aux élèves l'identité de leurs interlocuteurs.

De quels moyens dispose l'expression filmique pour marquer cette présence des interlocuteurs dans l'énoncé de la lettre-vidéo? On se heurte d'emblée à une difficulté : il n'existe pas pour l'image, contrairement à la langue, de marques explicites qui permettent aux énonciateurs de se manifester. C'est la première remarque faite par les auteurs qui se sont intéressés au problème de l'énonciation filmique. F. Jost note : "il n'est pas possible de repérer dans les films l'équivalent de ces indicateurs qui dans la langue, renvoient au locuteur" (15), et G. Jacquinet : "L'énoncé iconique, lui, ne possède pas de marques d'énonciation : il n'a pas la possibilité de nier, d'interroger, d'exprimer le général et le particulier" (16) ; comment dès lors la vidéo peut-elle servir de support d'échange avec des partenaires si elle ne dispose pas de ces possibilités-là? Plusieurs solutions sont envisageables pour compenser cette faiblesse énonciative de l'image :

- Parce qu'elle ne possède pas ces marques, parce qu'elle prête à l'équivoque (face à l'image on ne sait pas si on est dans le registre du récit ou dans celui du discours), "elle cherche à réinstaurer cette distinction par des indicateurs comme l'attitude des personnages à l'écran, la disposition des visages, l'orientation des regards" (17). Cette image plus "interpellante" est fréquemment utilisée dans les lettres-vidéo, c'est un des moyens les plus accessibles aux élèves pour se manifester dans leur message. Par les indicateurs paralinguistiques qu'elle donne (attitudes, gestes, mimique, distance à la caméra...) l'image permet d'apprécier la relation que le locuteur entretient avec son interlocuteur (sympathie, connivence, polémique...); "le regard dirigé vers la caméra et, plus généralement, l'interpellation se présente comme un cas d'énonciation énoncée : les coordonnées qui situent un film à partir de son énonciation non seulement peuvent s'inscrire dans le texte, mais peuvent y devenir des signes explicites" (18).
- Au-delà de ce procédé classique d'adresse directe au destinataire (classique dans la correspondance par vidéo qui l'emprunte aux genres télévisuels mais non dans la fiction où il est en principe interdit) les situations d'énonciation sont très diverses, "la présence du metteur en scène à l'image ou l'existence de cadrages excentriques n'épuisent pas, et de loin, une typologie des marques d'énonciation cinématographique" (19). Pour Alain Bergala "le montage est un moment fort du travail de l'énonciation" (20). Outre les difficultés que pose l'usage des machines pour les élèves et l'opération technique qui consiste à sélectionner et assembler les différents matériaux (sonores et visuels) recueillis lors du tournage, le problème le plus sérieux auquel ils sont confrontés, c'est celui du choix et de l'agencement des images pour créer du sens. En effet le montage est

un des lieux privilégiés de la manifestation des subjectivités (21). Il est regrettable que cette étape importante du processus de production soit souvent négligée ou bien, faute de temps ou de moyens, entièrement prise en charge par l'enseignant. Par ailleurs le discours filmique utilise des éléments hétérogènes comme matériaux d'expression ; on privilégie souvent l'image en oubliant que l'énoncé linguistique possède ces marques qui permettent à l'énonciateur de se manifester. Cet usage n'est pas spécifique au langage cinématographique, mais ce qui en fait la spécificité c'est qu'il y est associé à l'énoncé iconique et quelquefois à d'autres éléments (scripto-visuels, sonores). Cette association peut en modifier la portée et le sens (le phénomène de contamination réciproque de l'image et des mots est bien connu). Les élèves sont souvent étonnés des effets de sens produits par des montages sonores différents sur la même bande image ou l'inverse. L'articulation des éléments visuels et sonores déterminent le fonctionnement du film et sa lecture ; c'est ce qui fait la spécificité du discours filmique : "c'est pourquoi ce n'est qu'en étudiant en détail, dans chaque message filmique, les marques d'énonciation dans ses rapports avec le reste de l'énoncé linguistique d'une part, et avec l'énoncé iconique d'autre part, que l'on peut voir exactement comment se réalisent, pour un film donné, les multiples aspects du processus d'énonciation" (22). G. Jacquinet met ainsi en évidence la complexité des situations d'énonciation qui ne peuvent être appréhendées que dans la perspective d'une étude du texte filmique considéré dans sa globalité et nous convainc de l'importance de l'agencement des différentes matières de l'expression dans l'émergence du sens.

Mais il faut pousser l'investigation plus loin, non seulement étudier les rapports entre les marques d'énonciation et les différents énoncés (iconiques, linguistiques, sonores), c'est-à-dire faire une recherche intratextuelle, mais dans le cas de la correspondance par vidéo, référer aussi ces marques au contexte de production et de réception des messages filmiques, références sans lesquelles ils peuvent être incompréhensibles pour un lecteur extérieur à la relation épistolaire. On pourrait même parler de références intertextuelles lorsqu'il s'agit d'une correspondance suivie. Un message n'a de sens que par rapport aux précédents ; on ne saisit telle allusion (qui peut être de nature visuelle ou même sonore non linguistique), on ne perçoit tel énonciateur derrière un énoncé que par référence à d'autres énoncés qui nous obligent à sortir du texte que l'on est en train d'étudier. Les images peuvent prendre une valeur énonciative en fonction du contexte de l'échange. Bien plus un plan peut avoir un sens différent et même opposé à sa signification ordinaire selon le contexte que seuls les interlocuteurs sont à même d'apprécier. C'est pourquoi une approche pragmatique me paraît très justifiée pour aborder l'analyse de ces productions d'élèves. La lettre-vidéo est adressée à un destinataire bien précis et non à un public anonyme comme dans le cinéma de fiction pour lequel le spectateur n'a pas besoin d'autres références que celles internes au texte filmique (23). Dans le cas du cinéma spectacle la relation entre celui qui a réalisé le film et son spectateur est à créer alors qu'elle existe déjà entre les partenaires d'une correspondance dont le processus est engagé.

2.2 Une énonciation collective

L'autre difficulté concernant l'énonciation tient au fait que la lettre-vidéo est dans la plupart des cas une réalisation collective ; il est difficile d'imaginer un compromis possible entre une expression subjective, donc singulière et une réalisation collective. Pourtant il faut bien admettre que cette situation existe au cinéma: on ne peut pas dire que le réalisateur soit le seul énonciateur du texte filmique. La réalisation rend compte de cette somme d'interventions des différents spécialistes (scénariste, cadreur, preneur de son, éclairagiste) ; chacun apportant sa touche personnelle, on pourrait dire que le film est le résultat du travail d'un collectif d'énonciation. Ce qui n'empêche pas de repérer dans un film d'auteur des manifestations de la subjectivité de celui-ci. Cependant on peut considérer que les membres de son équipe peuvent revendiquer à juste titre une participation partielle à cette énonciation. Cette remarque peut être valable, me semble-t-il, pour les réalisations de vidéocorrespondance. En effet le plus souvent les élèves adhèrent à une idée proposée par un des leurs, quand ce n'est pas celle de l'enseignant! On peut aussi envisager un autre cas : celui où le vidéogramme est constitué par une juxtaposition des propositions individuelles ; un peu à la manière de cette carte postale où chacun "met son mot". Cette situation est moins fréquente car elle a l'inconvénient de donner un résultat décevant et une production qui manque de cohérence. Le plus souvent la réalisation est une résultante de ces deux tendances. Dans ce cas on pourrait parler d'un "agencement collectif des subjectivités" (24). Au terme de la réalisation on a un accord de la majorité des membres du groupe qui se reconnaissent dans le produit final et le revendiquent comme leur. Il est bien évident que les enfants ne s'y expriment pas de façon égalitaire mais tous s'approprient l'œuvre réalisée. Même si les conditions matérielles et pédagogiques permettaient des réalisations individuelles, on devrait se rendre à l'évidence : leurs auteurs ne seraient pas les seuls énonciateurs du message: de nombreux éléments et acteurs (liés aux dispositifs institutionnel, pédagogique et technique) interviennent dans l'élaboration des vidéogrammes. Ce qui nous amène à penser non pas qu'il n'y a plus de place pour une expression personnelle des élèves, mais que la possibilité d'une émergence de leur subjectivité est cependant limitée. Aussi y aurait-il lieu de parler non pas d'énonciateur mais d'instance d'énonciation.

3. TYPOLOGIE DES LETTRES-VIDÉO

Compte tenu des caractères spécifiques du genre épistolaire, en particulier de cette présence de l'instance d'énonciation dans le message, compte tenu de cette possibilité plus ou moins limitée de l'écriture filmique pour prendre en charge la relation épistolaire, essayons de voir maintenant dans quelle mesure ces productions d'élèves qui se veulent être des lettres-vidéo manifestent cette intention de communiquer. Pour ce faire il m'est apparu utile de proposer une typologie de ces lettres-vidéo qui rende compte de leur énonciation. En fait il s'agit d'une double typologie : l'une prend en compte le statut du destinataire, l'autre le positionnement du destinataire.

3.1 Selon le statut du destinataire, on pourrait distinguer trois types de lettres-vidéo :

3.1.1 la lettre ouverte : adressée à un public potentiel, qui peut être plus ou moins ciblé, le destinataire a un message à faire passer mais il ne connaît pas nominativement ceux à qui il va l'adresser. Le vidéogramme est cependant réalisé à l'intention d'un public qui devrait se sentir concerné. C'est par exemple le cas de cette lettre-vidéo réalisée par une classe d'Amiens à la suite d'une sensibilisation aux problèmes de pollution de la baie de Somme. Initialement elle n'avait pas de destinataire précis. Elle a finalement été envoyée à la Fondation Cousteau en espérant que cette dernière prenne le relais et diffuse le message auprès d'un public plus large. Dans ce type de message c'est la fonction référentielle qui est dominante, le contenu y est privilégié, le destinataire peu impliqué.

3.1.2 la lettre initiale : elle est réalisée pour un correspondant dont on ne connaît guère que l'adresse, ce qui donne cependant un certain nombre d'informations sur le destinataire et permet aux destinataires de se faire une certaine image de leurs partenaires. S'adressant à une classe de Londres les élèves de CE2 d'une école amiénoise vont s'efforcer dans leur première lettre-vidéo de se faire connaître, mais en se présentant ils ont conscience qu'ils s'adressent à des anglais, et par certaines expressions (exemple : "bye, bye!") dans le générique final, des allusions à Londres ou des questions qui demandent réponses ils rendent déjà présents leurs correspondants bien qu'ils ne les connaissent pas encore. Ici la fonction phatique (celle qui concerne le destinataire) est peu marquée, celle qui l'est davantage est la fonction expressive qui met en avant la présence des destinataires qui cherchent à se montrer pour être mieux connus.

3.1.3. la lettre réponse : c'est celle dans laquelle l'intersubjectivité est la plus manifeste, celle qui implique davantage les interlocuteurs et en particulier le destinataire car le processus de correspondance est engagé, la relation existe et a déjà un passé. Dans ce texte filmique des allusions à la lettre précédente sont repérables. C'est le cas des lettres réponses qui incluent des fragments de lettres initiales, sortes de citations en image, en son ou les deux à la fois. Ces références à la lettre reçue peuvent prendre des formes très variées mais bien souvent elles ne peuvent être comprises que dans le contexte de l'échange.

3.2 Selon le positionnement du destinataire, on peut encore distinguer trois sortes de lettres-vidéo :

3.2.1 D'abord celle qui se présente comme un documentaire ou un reportage "objectif" marqué par *l'absence apparente de toute subjectivité* (c'est-à-dire d'un sujet parlant à un autre sujet), sorte de rapport réalisé sur un thème, en général assez proche cependant des occupations ou des préoccupations scolaires des élèves (compte-rendu de voyage, exposition réalisée ou tout autre événement marquant de la vie de l'école). C'est un document d'information envoyé aux correspondants soit à leur demande soit le plus souvent à l'initiative des expéditeurs. Bien que ce type de production n'ait pas le caractère énonciatif de la lettre, mais plutôt celui du "paquet-cadeau" (c'est aussi le cas de celles qui se présentent sous forme de clips) on ne peut les écarter du genre "lettre". En

effet il apparaît que de la subjectivité se glisse sous la surface du texte filmique, que ces productions sont souvent riches d'implicite plus ou moins conscient de la part de leurs auteurs. En tout état de cause l'intention qui préside à leur élaboration leur donne le caractère d'un acte de communication, contrairement à toutes ces productions audiovisuelles qui une fois achevées restent dans des placards, au mieux sont diffusées dans quelque festival de vidéo scolaire.

3.2.2 La lettre-vidéo dans laquelle les auteurs de la production sont *présents à l'image* mais dont la *relation au destinataire n'est pas explicite*. Il y a mise en scène manifeste. Les élèves y jouent un rôle qui n'est pas censé correspondre à leur identité. Ils peuvent ainsi se montrer tout en se cachant derrière le masque d'un personnage. La plupart des réalisations qui utilisent le régime fictionnel répondent à ce type de lettre-vidéo. Bien souvent il s'agit d'un usage métaphorique pour exprimer ce que l'on est, ce que l'on vit : ainsi cette lettre réalisée par une classe de perfectionnement du quartier multiéthnique de la Goutte d'or à Paris dans laquelle on trouve une scène de demande d'hospitalité d'un enfant à un autre enfant, les élèves manifestant ainsi les préoccupations quotidiennes d'une vie aux conditions précaires. Il y a absence d'adresse directe au destinataire. Les auteurs entretiennent cette situation de simulation tout en sachant que leurs correspondants ne s'y laisseront pas prendre (d'ailleurs la mise en scène est très sommaire) car ils ne lisent pas la lettre-vidéo comme ils regardent un film de fiction et sont capables de percevoir la réalité sous l'illusion..

3.2.3 Celle enfin où les *destinataires s'affichent et affichent leur subjectivité*, non seulement par la voix ("moi, je, nous..."), mais aussi à l'image. L'adresse est directe, le regard face à la caméra, ou bien ce qui est montré apparaît comme un regard personnel. Ainsi dans cette lettre de jeunes espagnols à leurs amis parisiens : "*regardez ce qu'on voit de la fenêtre de notre salle de classe*" et l'image de montrer en panoramique hésitant les quartiers défavorisés environnant l'école, en s'attardant sur le bidonville puis sur la ligne de haute tension qui le traverse. Il s'agit bien ici d'un point de vue (dans toutes les acceptions du terme, physique et psychologique) donné sur la réalité de leur environnement.

Au-delà de leur diversité et malgré le poids institutionnel qui s'exerce sur ces productions d'élèves, les lettres-vidéo sont marquées à des degrés plus ou moins importants par une intersubjectivité, tantôt apparente mais peut-être factice, tantôt cachée mais quelquefois plus certaine ; et c'est sans doute ce qui les différencie des autres productions audiovisuelles d'élèves. Pour un spectateur ordinaire non concerné par le message peu de choses permettent de les distinguer des autres vidéogrammes, il risque donc de s'ennuyer profondément devant une production qui n'a guère de sens hors de son contexte que cet observateur extérieur ne connaît pas. Il n'est donc pas étonnant de constater que ces productions n'aient en général aucun succès dans les festivals vidéo où elles ont été présentées. Elles ne sont pas faites pour fonctionner dans ce cadre. En tous cas on ne peut apprécier de tels films en se référant aux normes du cinéma classique qui sont bien souvent transgressées (25). A défaut d'utiliser ces normes-là d'autres sont à inventer et les élèves sont capables de trouvailles dont les sources se trouvent bien souvent dans ce que certains appellent la "néo-télévi-

sion" (26). Fort décriée par certains, elle n'en constitue pas moins le fonds culturel dans lequel les élèves puisent faute d'avoir d'autres modèles auxquels se référer. Car "les véritables films-lettres n'existent peut-être pas encore - j'entends par là des films qui ne soient pas seulement le placage d'une voix off sur des images (procédé intéressant mais monotone à la longue), des films qui soient, oui, des lettres en eux-mêmes, libres de ton et d'allures, allusifs et elliptiques, dans l'image même" (27).

5. DES ORIENTATIONS DE TRAVAIL EN CLASSE

Compte tenu des éléments de recherche précédents et des enseignements des expériences suivies il est possible de suggérer quelques pistes de travail.

Il est toujours souhaitable d'introduire un préalable à la réalisation de la lettre-vidéo par les élèves, celui d'un travail sur le genre épistolaire. C'est la démarche de certains maîtres de proposer aux enfants de passer d'abord par l'écriture d'une lettre traditionnelle motivée par la question: "**qu'est-ce qu'on va dire à nos correspondants?**" Il n'est pourtant pas sûr que ce choix soit le meilleur pour préparer la réalisation de la lettre-vidéo car bien souvent on se borne à "traduire" en image un texte écrit, ce qui a pour effet de couper court à toute recherche sur les ressources propres à l'expression filmique. Ce peut être pourtant l'occasion d'une réécriture de la lettre plus adaptée au support filmique et d'une prise de conscience par les élèves des problèmes de l'adaptation cinématographique.

Une autre entrée est possible dans le processus de réalisation de la lettre-vidéo. On ne s'attarde pas sur l'étude du genre épistolaire écrit avec tout ce qu'il comporte de conventions (en-tête, formules...). Il s'agit d'élaborer avant le tournage un document qui prenne en compte la spécificité de l'écriture filmique et qui fasse apparaître en parallèle ce que l'on souhaite montrer et ce que l'on souhaite faire entendre aux correspondants. Ce document peut avoir la forme d'un "story-board" précisant la succession de plans à filmer (réduits chacun à un dessin même rudimentaire) et des indications précises concernant les informations sonores (texte des voix, musique et bruits divers) qui les accompagnent. On a ainsi, avant de tourner, une présentation synoptique (et aussi chronologique) de ce que l'on devra voir et de ce que l'on devra entendre dans le film. Cette mise en oeuvre est la plus courante.

Les démarches précédentes ne favorisent guère la spontanéité des élèves dans la manière de s'adresser à leurs interlocuteurs et on observe bien souvent des attitudes figées d'enfants appliqués à énoncer une phrase qu'ils ont préparée. On peut alors envisager un autre processus : après une familiarisation préalable des enfants avec la caméra, elle est laissée à leur libre disposition dans un coin de la classe où, lorsqu'ils le souhaitent, ils peuvent par deux ou par petits groupes venir enregistrer des messages à l'adresse de leurs correspondants. Ensuite on choisira ensemble les séquences que l'on montera pour faire le film. Cette pratique nécessite du temps et beaucoup de disponibilité de la part du maître, mais parce qu'elle favorise d'avantage l'initiative des élèves elle me semble plus adaptée à la possibilité d'une expression des subjectivités. Ceci n'exclut pas des temps de travail plus structurés sur l'image, le son, la communi-

cation orale et l'écriture de façon à leur donner les moyens de concrétiser des intentions quelquefois imprécises mais souvent originales.

NOTES

- (1) Martineau, M. (1985) : "Des jeunes à la caméra", in *CinémAction* n°31, Cerf Corlet.
- (2) Cette pratique pédagogique se développe depuis une dizaine d'années grâce à l'impulsion du Réseau Vidéo Correspondance (R.V.C), dispositif de formation et d'échange créé au sein du BELC-CIEP.
- (3) C'est à partir d'un corpus d'une centaine de lettres-vidéo (dont une vingtaine ont été réalisées dans le premier degré) que cette étude est faite dans le cadre d'une recherche (doctorat en Sciences de l'Education) sous la direction de G.Jacquinot, professeur à l'Université de Paris 8. La méthodologie utilisée relève d'une approche sémiopragmatique: l'analyse des textes filmiques, constitués par les lettres-vidéo, prend appui sur des références à leur contexte de production.
- (4) Jacquinot, G. (1977) : "*Image et pédagogie*", PUF Paris.
- (5) Noguez, D. (1988) : "Epistula de Epistulis, Lettre à Patrick Rollet", in *Lettres de cinéma, Vertigo* n° 2.
- (6) Foucault, M. (1983) : "L'écriture de soi", in revue *Corps Ecrits* N°5, L'autoportrait, PUF.
- (7) Foucault, *ibid.*
- (8) Jacquinot, *ibid.* p.70.
- (9) Casetti, F. (1983) : "Les yeux dans les yeux, Énonciation et cinéma", in revue *Communication* N° 38, Paris Le Seuil.
- (10) Jost, F. (1988) : "La narratologie. Point de vue sur l'énonciation", *CinémAction* N°47. D.Chateau, "Diègèse et énonciation". J.P.Simon, "Énonciation et narration". J.Aumont, "Le point de vue". In revue *Communication* N°38.
- (11) Benveniste, E. (1966) : *Problèmes de linguistique générale*, Paris Gallimard, p.241.
- (12) Foucault, *ibid.* p.16.
- (13) Casetti, *ibid.* p.83.
- (14) Jacquinot, *ibid.* p.67. "Un discours centré sur le destinataire".
- (15) Jost, F. *ibid.* p.63.
- (16) Jacquinot, *ibid.* p.71.
- (17) *Idem* p.74-75.
- (18) Casetti, *ibid.* p.84.
- (19) Simon J.P. et Vernet M. (1983) dans l'avant propos de "Cinéma et énonciation", revue *Communication* N°38.
- (20) Bergala, A. "Initiation à la sémiologie du récit en image, *Les Cahiers de l'audiovisuel*", p.48.
- (21) F.Jost définit cette situation où "la subjectivité est construite par le montage" comme une "ocularisation interne secondaire, c'est-à-dire le point de vue d'un personnage intradiégétique qui ne peut être perçu que si on se réfère au contexte. "Théories du cinéma aujourd'hui", in *CinémAction* n°47.
- (22) Jacquinot, *ibid.* p.72.
- (23) Ceci n'est cependant pas tout à fait juste dans la mesure où le spectateur fait appel à des références culturelles voire cinématographiques pour comprendre le film qui se déroule devant ses yeux (il peut avoir vu d'autres films du même auteur, par exemple)

- (24) Selon l'expression fort juste de M.Maurice, chargée d'études au CIEP, dans la Gazette RVC (revue du Réseau Vidéo Correspondance, BELC, 9, rue Lhomont, Paris)
- (25) Cf. les travaux de Roger Odin sur le film de famille dans lesquels il montre qu'en dépit des manquements aux règles classiques, il fonctionne avec efficacité dans le cadre institutionnel qui lui est propre: "Rhétorique du film de famille", in *Rhétoriques Sémiotiques, Revue d'Esthétique* 1979.
- (26) *Communication N° 51, "Télévision Mutations"*. Dans leur article, p.11, "De la paléo- à la néo-télévision" F.Casetti et R.Odin, caractérisent cette dernière par des traits que l'on retrouve dans nombre de lettres-vidéo: convivialité, familiarité, scénographie du quotidien, flux continu et mélange des genres (ce qu'ils appellent "émissions omnibus").
- (27) Noguez, op.cit. p.73.

SCHÉMAS, LANGAGE ET ACQUISITION DE CONNAISSANCES EN CLASSE DE SCIENCES (Cours Moyen 2)

Gilbert DUCANCEL,

I.U.F.M. de Picardie. INRP-Équipe *Constructions métalinguistiques*.

Jacqueline POCHON

Direction de l'Information Scientifique et Technique - Ministère de la
Recherche et de l'Espace.

Résumé : On se propose d'analyser les interactions entre schémas, oral et écrit, en classe de sciences, dans la perspective prioritaire de l'acquisition de connaissances.

Qu'est-ce qui est représenté dans un schéma scientifique et selon quelles modalités de représentation? Comment peut se construire, en classe, la signification des schémas par les élèves? Quels parcours offrir des écrits aux schémas et réciproquement, via l'oral? Quelles actions et quels discours sur les schémas mettre en place? Quelle préparation ménager à la lecture des schémas?

On conclut sur le rôle spécifique du langage et sur l'apport déterminant des enchaînements, des articulations entre le verbal et le non verbal dans l'acquisition des connaissances.

Les recherches en Didactique des Sciences expérimentales conduites depuis plus de vingt ans à l'INRP, la recherche interdisciplinaire Français-Activités scientifiques qui s'est déroulée de 1975 à 1980 (INRP, 83) ont souligné que les interactions entre les opérations sur le réel et les modes de communication étaient une des conditions de progrès de l'investigation et de l'analyse. En effet, la pensée scientifique s'appuie nécessairement et de façon organique sur la fonction symbolique, la communication (INRP, 76). La progression de la pensée scientifique implique une articulation étroite entre la manipulation et l'observation, d'une part, les activités de communication et de symbolisation, matérialisées par des productions orales, écrites et graphiques, d'autre part." (HOST, 80).

Les rôles, les modalités d'intervention de l'oral, de l'écrit en classe de sciences ont été l'objet de recherches nombreuses. Les unes s'inscrivent dans le large cadre des signes et discours dans l'éducation scientifique (GIORDAN, MARTINAND, 84). D'autres se placent du point de vue de l'enseignement et de l'apprentissage. Il s'agit explicitement de recherches en didactique : Didactique des Sciences (INRP, 83 ; Aster, 88) ; Didactique du Français Langue Maternelle (désormais FLM) (DUCANCEL, 91 a et b) ; interactions entre les deux champs didactiques (Repères, 80).

Les images et les schémas dans l'enseignement scientifique ont, de leur côté, intéressé plusieurs chercheurs. On pourra se reporter, par exemple, pour les publications les plus récentes, à DROUIN (87), ASTOLFI (88), RUMELHARD (88), LIEURY (91), LAVARDE (92).

Par contre, **peu d'écrits** rendent compte de travaux qui se soient focalisés **sur les interactions entre schémas et langage, – oral et écrit –, dans l'enseignement scientifique à l'école.**

JOSSEME (83) montre l'apport de la discussion, par les élèves, de leurs productions graphiques et iconiques. Celle-ci fait progresser la prise de conscience des modèles intellectuels qui sont sous-jacents et, donc, la prise de distance par rapport aux productions sur lesquelles elle porte.

YZIQUEL (86) se centre sur les productions schématiques elles-mêmes et les commentaires métalinguistiques qui ont pu les accompagner. La relecture des schémas produits est différée et tient compte des réactions des destinataires. Cette double mise à distance facilite la discussion du schématisé et du schéma.

Nous nous proposons ici d'approfondir l'analyse des interactions entre schémas et langage en classe de Sciences, dans la perspective, prioritaire pour nous, de l'acquisition des connaissances.

Il nous faudra d'abord **définir et analyser les schémas scientifiques en tant que tels.** Notre ambition n'est pas d'en proposer une typologie (voir, pour cela, LAVARDE, 92), mais d'analyser des exemples des transformations que les schémas font subir au représenté. Notre expérience de formateurs nous conduit, en effet, à penser que... l'image de ces transformations ne saute pas aux yeux, ni ne se verbalise aisément, même pour des étudiants ou des enseignants de Biologie, encore moins de FLM. Nous utiliserons, pour cela, d'authentiques schémas de chercheurs, publiés dans des revues de spécialistes ou des traités, même si cela peut paraître incongru dans Repères, et en nous autorisant à n'en pas reprendre toutes les caractéristiques par la suite.

Nous nous poserons, ensuite, la question de savoir **comment peut se construire, en classe, la signification des schémas qu'on utilise.** Il est, en effet, plus que naïf de croire que la représentation donne un accès direct au représenté, même quand celui-ci est un observable. Cette naïveté, qui est souvent le fait des élèves, mais, parfois aussi, des maîtres, est, d'ailleurs, renforcée par le caractère figuratif de ces schémas, qui constitue alors un véritable **piège cognitif.**

L'information, les connaissances scientifiques ne passent pas, en classe, que par les schémas, loin de là. Tout le monde sait, tout le monde dit qu'il faut considérer aussi **les actions** (observations, expérimentations,...) et **les discours.** Mais les parcours qu'on envisage sont souvent linéaires et stéréotypés. Par exemple : j'observe ; je schématise ; je commente et je conclus. Par ailleurs, les enseignants de Sciences ont parfois tendance à considérer que, dans une synthèse, par exemple, moins il y a de verbal, mieux ça vaut, et à cantonner

celui-ci dans l'expression de ce que les schémas ne peuvent dire. Nous essaierons d'aller au-delà de ces rapports entre schémas et langage, et d'explorer quelques parcours plus complexes entre actions, schémas, discours oraux et écrits.

Nous soutiendrons, enfin, que **lire des schémas, ça se prépare, ça s'apprend**. Et pourtant, rares sont les classes où la lecture des schémas en tant que telle est enseignée. Pas plus, selon nous, peut être moins que celle des autres types d'images. Cela peut tenir à leur apparente transparence... Ce qui nous ramène, tel le Picard de la comédie, à notre commencement.

Notre contribution s'appuie sur un module pluridisciplinaire intitulé *Le discours scientifique dans tous ses états*, que nous assurons dans le cadre d'un enseignement optionnel de Sciences de l'Éducation offert aux étudiants de Licence et de Maîtrise de Sciences à l'Université Pierre et Marie Curie - Paris VI (description et analyse dans DUCANCEL et coll., 80). Elle s'appuie également sur des travaux réalisés en CM2 par des maîtres d'Amiens associés à la recherche INRP *Constructions métalinguistiques à l'école*.

1. QU'EST-CE QU'UN SCHÉMA SCIENTIFIQUE ? FAUX SEMBLANTS ET RÉALITÉS.

Avez-vous déjà déjeuné avec un chercheur qui sort de son laboratoire ? Il commence très calmement par répondre à votre question "Alors, quoi de neuf ?", à vous raconter sa dernière expérience. Mais, devant votre perplexité croissante, très vite il cherche un coin de la nappe en papier pour vous représenter, en quelques traits hâtifs, ce qui permet d'assurer ses propos et de forcer votre compréhension. Le dessin s'orne de quelques formules, de quelques mots, et les résultats, au demeurant encore bien abstraits pour vous, prennent corps dans une cohérence figurée qui soulage votre mémoire. Oui, maintenant, vous voyez, c'est-à-dire que vous entendez bien, avec ces repères verbaux et non verbaux, le discours scientifiques de votre interlocuteur.

Cette schématisation impromptue, qui correspond, au fur et à mesure de vos questions, à l'évolution de vos représentations sur le sujet, vous permet de comprendre le protocole d'investigation de votre ami chercheur, selon une formulation qui vous convient. Cette formulation, verbale et non verbale, a l'avantage, ici, de se dérouler en situation de dialogue, ce qui élimine beaucoup d'ambiguïté entre le récepteur et l'émetteur. Mais ce cas est, malheureusement, peu fréquent. Qu'arrive-t-il quand le schéma est livré ex abrupto au lecteur ? À l'apprenant ?

Nous proposons à nos étudiants, grands consommateurs de schémas, une réflexion sur la **schématisation dans le discours scientifique**, qu'il soit primaire ou transposé à des fins didactiques ou de popularisation. Les schémas revêtent alors **une signification qui dépasse celle du simple contenu, ouvre sur leur statut et leurs fonctions diversifiées.**

L'exemple des gamètes mâles chez les Crustacés, – domaine qui suscite peu d'a priori... –, offre une gamme de représentations qui correspondent à des réalités implicites qu'il faut absolument saisir pour adhérer au discours transmis..

1.1. De la représentation figurative au schéma modélisant

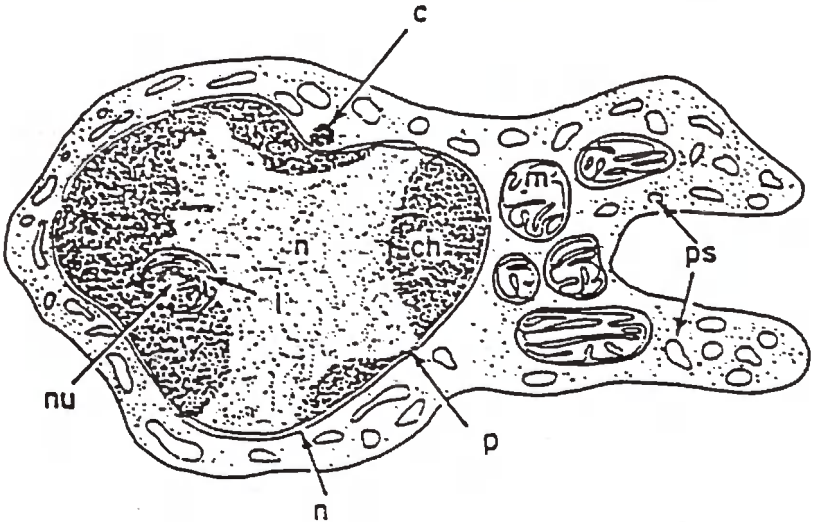


Figure 1 : Spermatide en fin d'évolution du *Streptocephalus torvicornis*. La cellule présente des pseudopodes (ps) ce qui laisse supposer des mouvements d'amaéboïsme. Dans le noyau (n), des lamelles protéiques (l) apparaissent au niveau du nucléole (nu), c, centriole ; ch, chromatine condensée ; n, enveloppe nucléaire ; m, mitochondrie ; p, pore nucléaire.

Ce schéma de la spermatide âgée chez un Crustacé primitif correspond à la simple image d'un échantillon bien choisi. La schématisation ne s'opère que, d'une part, par le choix de l'échantillon le plus représentatif, d'autre part, par le tracé du dessin qui, de la photo, ne souligne que les éléments fondamentaux et aisément répertoriables.

Fig. 1, 3, 4 et 5 : J. Pochon-Masson. Arthropoda-Crustacea. In : *Reproductive Biology of invertebrates*. Vol. II : Spermatogenesis and sperm function. Ed : K.G and R.G Adiyodi, 1983, John Wiley and sons Ltd. pp. 407-449.

À côté de ce schéma purement **descriptif**, la figure 2 présente un schéma **narratif** dont le dynamisme est donné par la succession d'images de trois étapes de la différenciation cellulaire.

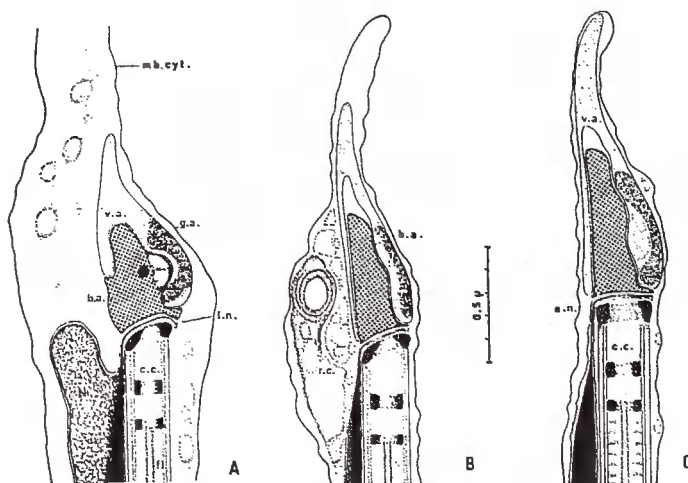


Figure 2 : Formation et évolution de l'acrosome

A. Dans la spermatide – B. Dans le spermatozoïde

b. a. : bâtonnet acrosomien ; c. c. : complexe centriolaire ; env. n. : enveloppe nucléaire
fl. : flagelle ; g. a. : grain acrosomien ; i. n. lamelle nucléaire ; mb. cyt. membrane
cytoplasmique ; N. : noyau ; r. c. : reliquets cytoplasmiques ; v. a. vésicule acrosomique

Pour se libérer de la variabilité propre à chaque échantillon et accéder à une représentation valable pour un groupe, l'image ne correspond plus à un observable, rencontré, par exemple, dans une micrographie électronique, mais aux **observables communs** à chaque membre du groupe. Il s'agit des éléments constamment présents et de leur disposition mutuelle.

Cette image, issue d'une construction à partir de multiples observations, change de statut et se "rigidifie" dans la figure 3.

Fig. 2 : Y. Turquier et J. Pochon-Masson. L'infrastructure du spermatozoïde de *Trypetesa* (= *Alcippe*) *nassoarioides* Turquier (Cirripède acrothoracique) : Arch. Zool. exp. gén., 110, 3, pp. 453-470, 1969.

Elle fait appel aux figure géométriques pour devenir un outil apuré qui permette de confronter immédiatement les gamètes des espèces avoisinantes, ou même de rapprocher certains groupes zoologiques, comme les rhizocéphales, les cirripèdes.

Ce schéma explicatif et prédictif a été bâti à partir d'une espèce, qui a servi, ensuite, au processus de généralisation.

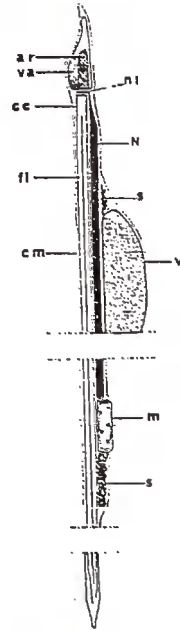
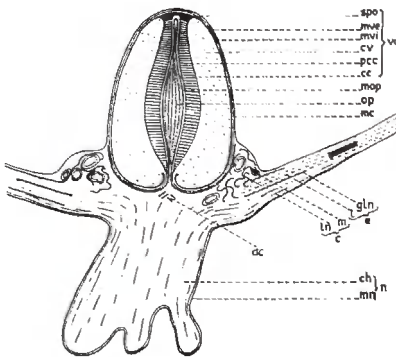


Figure 3 : Diagramme du spermatozoïde des Cirripèdes

ar : bague axiale ; cc : centriole ; cm : membrane cytoplasmique ; fl : flagelle ; m : mitochondrie ; N. noyau ; nl : lamelle nucléaire s : gaine glycogénique ; v : vésicule transitoire ; va. vésicule acrosomique



- c. : collier
- ch. : chromatine
- cc. : canal central
- cv. : contenu vésiculaire
- dc. : diplosome centriolaire
- e. : épine ou complexe NCT (complexe nucléochondriopolymicrotubulaire)
- gin. : gaine constituée de lame provenant de la membrane nucléaire
- lm : lame provenant de la membrane nucléaire
- m. : mitochondrie
- mc. : membrane cytoplasmique
- mn. : membrane nucléaire
- mop. : membrane de l'organe percuteur
- mve. : membrane vésiculaire externe
- mvi. : membrane vésiculaire interne
- n. : noyau
- op. : organe percuteur
- pcc. : paroi du canal central
- spo. : sphincter operculaire
- f. : faisceau polymicrotubulaire
- va. : vésicule acrosomique

Figure 4 : Schéma-type du spermatozoïde mûr des décapodes avant la dévagination.

Dans le **schéma-type** du spermatozoïde des décapodes (Fig. 4), l'auteur propose une image qui, de fait, bien que très précise dans ses détails, ne correspond à **rien qui existe**. Ce schéma représente l'ensemble des éléments constitutifs possibles dans un plan d'organisation bien défini, et qui s'exprimera par des modalités variées selon les espèces. Il s'agit d'une reconstruction totale, reposant sur des milliers d'observations. Nous sommes loin de l'information apportée par la figure 1. De la représentation strictement figurative, nous aboutissons à une **illustration modélisante** qui, dans le contexte beaucoup plus large d'une perspective phylétique chez les crustacés, va, dans la figure 5, se réduire à la comparaison des motifs les plus fondamentaux (acrosome, noyau, mitochondrie, flagelle).

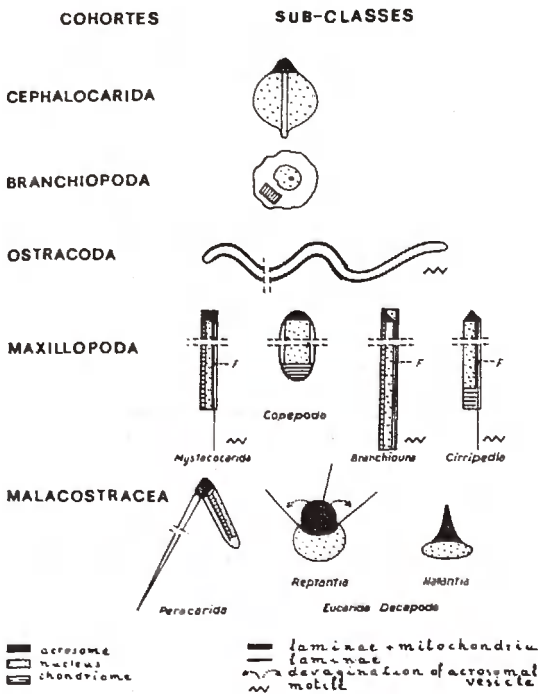


Figure 5 : Diagrammes du type moyen des spermatozoïdes de crustacés récapitulant les constituants fondamentaux selon les groupes

Le passage des formes concrètes aux formes abstraites qui se masque, comme dans la figure 5, d'un figuratif **sécurisant**, augmente considérablement l'implicite de la signification et des enjeux reposant sur une information de plus en plus vaste et structurée.

En quelques traits, en quelques mots, dans un espace maîtrisé, ces traces qui n'ont pas peur du temps apportent au lecteur la **synthèse modélisante** d'un long discours scientifique oral et écrit.

Publiées dans les revues reconnues, ces schémas ont reçu l'aval de la communauté scientifique et communiquent instantanément et sans détour linguistique possible l'état des connaissances du moment sur le sujet. Accompagnées d'une terminologie descriptive et d'une légende explicative, ils semblent bien armés pour délivrer un message clair et rigoureux. Le lecteur va recevoir ces images comme évidentes et faciles. **Et pourtant ?**

Le schéma ne peut être dissocié du discours verbal, oral et écrit, qui le contextualise, le relativise, l'explique, selon les besoins de l'apprenant, et, surtout, précise les simplifications (choix des éléments et des relations figurées) qui ne sont pas des réductions, mais qui, dans la complexité de toute situation, focalisent le propos par rapport à tel et tel objectif de connaissance. Tout schéma a fait, consciemment ou inconsciemment, l'objet d'un encodage. Il faut décoder, opération que l'on saisit parfaitement lorsqu'on la pratique soi-même. En tout état de cause, il est nécessaire de lever l'ambiguïté en faisant appel à un travail verbal d'accompagnement, dans un niveau de formulation compatible avec celui des représentations du public visé.

1.2. Faire travailler le représenté et la représentation

Un schéma, aussi figuratif soit-il, ne représente pas un objet concret singulier, mais **sélectionne** au moins, dans cet objet (figure 1), les traits représentatifs d'un ensemble. À l'opposé, des schémas sont des représentations de constructions mentales, spatiales et conceptuelles (figures 4 et 5). Ils sont des **images de concepts**. Comme le dit CLAVERIE (93), *le schéma est, en fait, une parabole qu'il faut savoir ne pas prendre pour argent comptant.*

Un schéma est donc le produit d'un double travail, en interaction :

- une **transformation de l'objet** pour en obtenir une ou des images schématiques. Il s'agit des transformations iconiques analysées par ECO (70).
- un **travail de l'image** : de la représentation en trois dimensions à la représentation en deux dimensions, etc. Ce travail peut s'analyser en termes de degrés d'iconicité (MOLES, 81).

Ce double travail qui aboutit à la production du schéma indique deux des axes de l'enseignement de la lecture des schémas à l'école. Le premier axe consiste à faire découvrir, comprendre le **représenté** ainsi qu'à faire analyser les caractéristiques de la **représentation**.

Le second axe est celui des **codes** proprement dits. Selon GINSBURGER-VOGEL (88), les manuels scolaires n'indiquent pratiquement jamais les codes employés ni la correspondance entre eux. Aussi bien en réception qu'en production, *la schématisation doit être envisagée dans le cadre d'une étude sur les codes et leur signification.* (LAVARDE, 92).

Le travail sur le représenté se heurte, particulièrement en Biologie, à une difficulté : les schémas se présentent comme des figures bien qu'ils ne représentent jamais un objet concret, singulier. C'est ce que JACOBI appelle la **figurabilité** (JACOBI, 84 ; 91).

Il semble, enfin, que le déchiffrement du représenté et celui des codes gagnent à **s'inscrire dans le contexte** du discours scientifique qu'on lit, qu'on produit : qu'étudie-t-on ? de quoi parle-t-on ? que veut-on expliquer ? etc. Ce discours articule schémas et textes oraux et écrits. La mise à distance du discours et, donc, des schémas et des textes met essentiellement à contribution le langage.

En fonction de ce qui vient d'être rappelé, nous pouvons maintenant aborder l'étude didactique. Elle s'appuie sur des séquences d'enseignement de la biologie réalisées dans les CM2 de J. DELAFONTAINE, École Bd de Châteaudun, et G. PENAUD, École Bd de Bapaume - à Amiens.

2. DES IMAGES QUI S'ÉCLAIRENT RÉCIPROQUEMENT. FAIRE COMPRENDRE CE QUE REPRÉSENTENT LES SCHÉMAS

La **figurabilité** des schémas pose problème sémiologiquement, nous l'avons dit, mais aussi didactiquement.

En effet, en classe de Sciences, il s'agit, en premier lieu, que les élèves soient conduits à **identifier et à comprendre ce que représentent les schémas** qu'on leur soumet. Et cela ne va jamais de soi.

Quand ce qu'on étudie, ce qu'on cherche à comprendre renvoie à un **observable**, on peut travailler sur **différentes représentations de cet observable**, en amenant les élèves à prendre conscience des transformations qu'on lui fait subir en fonction des questions qu'on se pose.

Dans le CM2 Châteaudun, on étudie le système bras-avant bras. On a observé successivement un membre réel, celui du voisin, et une épaule de mouton décharnée. Les premières représentations sont des croquis réalistes, dont, cependant, certains font un sort à l'articulation.

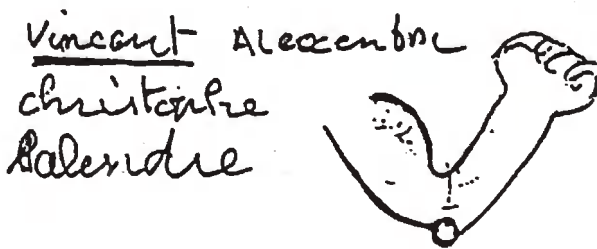


Figure 6

Quand l'activité se centre sur la question "*Comment on bouge le bras ? Comment fonctionne le membre ?*", la maîtresse propose aux élèves de réaliser des schémas prospectifs de modèles réduits qu'ils construiront ensuite.

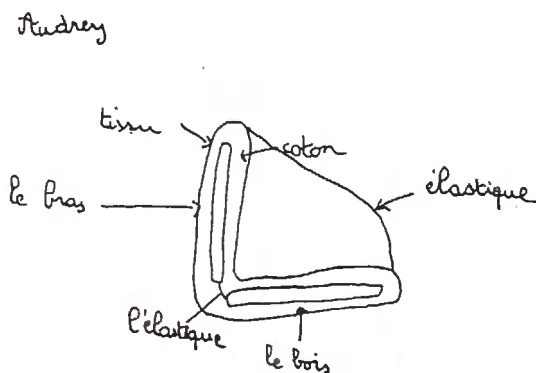


Figure 7

Le schéma du groupe d'Audrey (figure 7) n'est pas complètement dépouillé d'éléments analogiques non pertinents (os emballés dans du coton et du tissu), mais, pour l'essentiel, met en espace les éléments considérés comme suffisants pour expliquer la motricité des membres antérieurs. Les points d'attache de ce qui figure le biceps et l'absence de représentation du triceps seront, ensuite, discutés par, entre autres, un retour à l'observable, le bras humain.

Ces points d'appui sur l'observable ne sont, cependant, pas toujours possibles, loin de là. Dans ce cas, on ne peut s'appuyer que sur des **images** (et des **descriptions verbales**) des objets concrets. la signification de ces images procède alors exclusivement des passages de l'une à l'autre, des comparaisons entre elles, de leurs **éclairages réciproques**.

Analysons ce qui a trait à la fécondation et à la nidation, dans l'étude de la reproduction humaine entreprise dans le CM2 Bapaume.

Les savoirs initiaux des élèves ont été recueillis oralement et notés par écrit :

- *Quand le spermatozoïde et l'ovule s'assemblent, cela forme une graine.*
- *Quand la graine est à l'emplacement de l'utérus, la poche se forme.*

Il y a donc :

- incertitude quant au processus de la fécondation,
- confusion (au moins lexicale) entre œuf et graine,
- ignorance du chemin suivi par l'œuf et du processus de nidation.

Le maître présente une cassette vidéo : *Voyage à travers le corps humain et fécondation in vidéo* (émission *Envoyé spécial*, antenne 2, 1991). Le visionnement intégral est suivi de retours en arrière, en particulier sur la fécondation, la migration de l'œuf dans la trompe jusqu'à l'utérus, la nidation. Les commentaires des élèves, qui s'appuient sur ceux qui accompagnent les images sur la bande vidéo, manifestent la distinction accouplement/fécondation, l'emploi du mot *œuf* à la place de *graine*, la distinction œuf/poche.

Le maître passe ensuite à des images fixes.

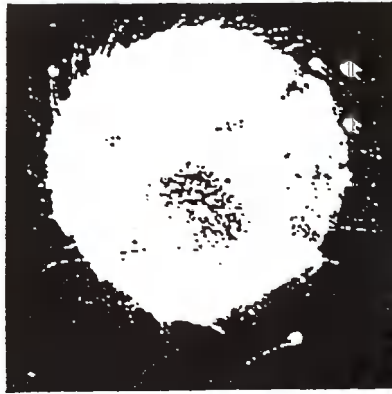


Figure 8

Une photographie de l'ovule entouré de spermatozoïdes (figure 8), peu nette, nécessite une recherche, avec arrêts sur images, dans le film vidéo. Quand, par comparaison, elle est identifiée, un schéma de l'ovule avant fécondation est introduit en retard (figure 9).

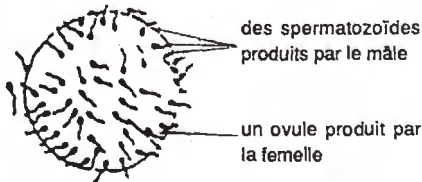
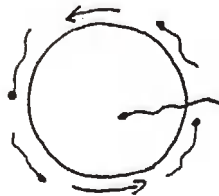


Figure 9

Le processus de la fécondation n'était pas visible dans le film. Les élèves reprennent les explications du commentaire de celui-ci : *Un seul spermatozoïde pénètre dedans. C'est ça, la fécondation.* Cette explication verbale est alors schématisée par le maître, avec l'aide des élèves, et par référence au schéma précédent.



Le maître introduit alors le schéma suivant (figure 10).

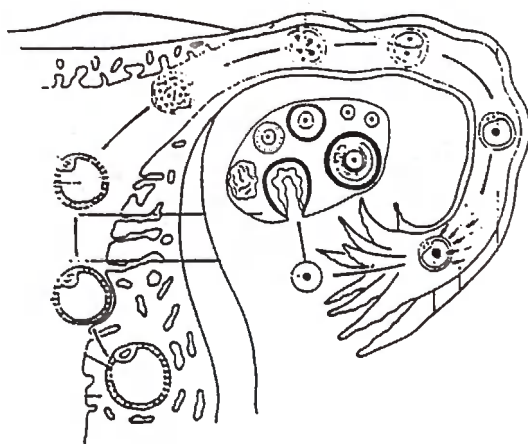


Figure 10

La fécondation de l'ovule et la nidation de l'œuf chez la femme (dessin schématique, les différents organes ne sont pas représentés à la même échelle.)

Même après la lecture de la légende, les élèves ne parviennent pas à identifier ce que représente le schéma. Se pose donc **d'abord un problème de figurabilité descriptive**.

Ils font de nouveaux retours au film, avec arrêts sur images. Ils ne réussissent une mise en correspondance exacte que quand ils comprennent **la transformation** que le schéma réalise par rapport aux images du film : c'est une coupe.

Mais cette identification provoque immédiatement un **conflit cognitif**. Le film, les images fixes ont conforté leur savoir : la fécondation produit un œuf, l'œuf. Or, ici, il y en a tant que ça, d'œufs. Une femme, c'est pas une grenouille, quand même !

Conviés à analyser le schéma de près, ils remarquent et interprètent d'abord les flèches :

- Il se déplace. C'est ça.
- Sinon, il faudrait autant de schémas (que de flèches).

Puis ils analysent les schémas successifs de l'œuf, à partir de celui de la fécondation qu'ils identifient par référence à celui qui est resté au tableau.

- C'est une cellule.
- M. : Oui. Une seule.
- Mais ça se multiplie.
- Ça se divise.

Figure 10 : Manuel de biologie de 4^{ème}, Belin.

- 2, 4, 8, 16, 32... (en comptant sur les schémas).
- M. : Ces nombres, c'est quoi ?
- Des puissances de 2.
- Et l'œuf, il grossit.
- Il bouge.
- M. : Il bouge. Et il va où ?
- Il va dans l'utérus.
- Il fait sa nidification.

Le maître écrit au fur et à mesure :



- M. Où se met-il ?
- Sur la paroi.
- M. : Oui. Dans la paroi utérine. Et quand il fait sa nidation, on a toujours un œuf ?
- Non. Un embryon.
- M. : Oui. Un embryon.

Il ajoute au tableau, à droite :

} embryon

C'est donc par la reconnaissance des procédés d'encodage (flèches, nombre de cellules pour une grosseur à peu près semblable à l'œuf, places de celui-ci) que les élèves comprennent le schéma, l'identifient comme une *animation*, en décodent la *figurabilité narrative*. Leurs commentaires empruntent également à leurs connaissances mathématiques (*des puissances de 2*) et au commentaire du film (*nidification, paroi, embryon*). Le schéma que le maître inscrit au fur et à mesure au tableau n'utilise que des mots, des flèches et une parenthèse. Il figure, synthétiquement, ce que figuraient le schéma et le discours. **C'est une figure de figures.**

3. DES ÉCRITS AUX SCHÉMAS ET RÉCIPROQUEMENT, VIA L'ORAL

Dans la séance suivante, on se centre sur le développement de l'embryon. Le schéma suivant est introduit (figure 11).

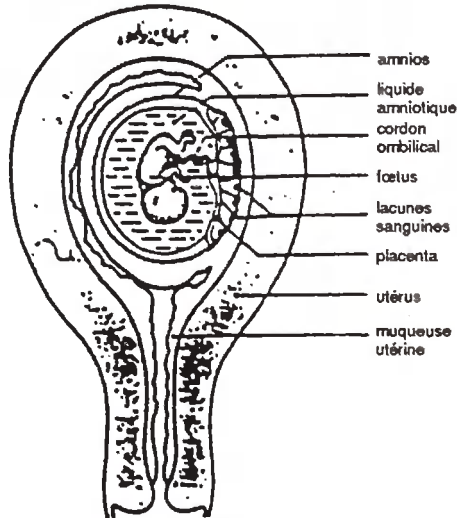


Figure 11 : Le fœtus et ses enveloppes en place dans l'utérus

Sa lecture ne fait pas difficulté. Mais elle fait ressortir qu'il s'est passé des choses depuis le schéma de la migration et de la nidation. Et puis, disent les élèves, *il grossit, il mange, il boit, il respire.*

Il faut donc, comme dit le maître, *essayer de voir comment tout ça se passe.* Mais on ne peut le voir sur le schéma, ni même dans le film. On va avoir recours à un écrit.

Le maître demande aux élèves de lire silencieusement le texte suivant (document 12).

La partie superficielle de l'œuf émet des prolongements, appelés villosités, qui vont envahir la muqueuse, s'allonger, se ramifier et même pénétrer dans les vaisseaux sanguins. Le sang maternel forme autour de l'œuf des lacunes sanguines (fig. 15). À ce niveau se produisent les échanges respiratoires et nutritifs entre le sang de la mère et l'embryon. Les villosités constituent l'ébauche du placenta, annexe embryonnaire qui reliera l'embryon à sa

mère. À partir de l'embryon se forme une membrane, l'amnios (fig. 16), qui est une seconde annexe embryonnaire. L'amnios entoure une cavité remplie de liquide, la cavité amniotique, appelée aussi poche des eaux.

Les annexes embryonnaires, placenta et amnios, ont un rôle nourricier et protecteur. Le placenta sécrète des hormones : il joue donc aussi le rôle de glande endocrine. L'embryon, puis le fœtus (nom

Figure 11 : Manuel de biologie de 4^{ème}, Belin.
Document 12 : Manuel de biologie de 4^{ème}, Belin.

qu'on donne à l'embryon humain à partir de la fin du troisième mois), est relié au placenta par le cordon ombilical, qui s'allonge au cours du développement et atteindra cinquante centimètres à la naissance. Il aboutit au nombril du fœtus. Le cordon ombilical est parcouru par des vaisseaux sanguins. Le ravitaillement de l'embryon, puis du fœtus, en oxygène et en aliments s'effectue de la façon suivante :

sang maternel

↓

placenta → cordon ombilical → embryon

Les déchets à éliminer suivent le même trajet en sens inverse.

Remarque

Au niveau du placenta, il y a simplement contact entre les vaisseaux du placenta et le sang maternel. Ce n'est pas le sang de la mère qui circule dans l'embryon. L'oxygène et les aliments traversent la paroi des vaisseaux.

Quand c'est fait, le maître demande :

- M. : *Alors ? Quels sont les organes, les substances, les matières importants pour répondre aux questions qu'on se pose ? Quels mots je pourrais noter ?*

Les élèves lui dictent *villosités, poche des eaux, cordon ombilical, placenta, vaisseaux sanguins, amnios et cavité amniotique* (dont ils disent que *c'est la même chose que poche des eaux, et qui est écrit à côté*).

- M. : *Et ces mots se trouvent où ?*
– *Dans le texte.*
– M. : *Pas seulement...*
– *Dans la légende du dessin aussi.*
– *Du schéma.*

On le réexamine, en mettant en correspondance les mots relevés, le schéma et sa légende. Cela permet donc de **mettre en espace les informations prélevées dans le texte**.

- M. : *Oui, mais ça n'explique pas comment ça se forme.* (Il montre le placenta, en insistant.)
– *Ah ! Je sais.*

Et l'élève lit le texte, depuis "*Les villosités*" jusqu'à "*mère*". Le complément est donné oralement par d'autres élèves, en référence au texte et à partir du questionnement du maître.

Le **parcours suivi** est donc, ici :

- lecture du texte,
- relevé des mots-clés,
- mise en correspondance, par ceux-ci, avec le schéma,
- prise de conscience de ce qu'il n'explique pas,
- lecture orale d'une partie du texte,
- compléments oraux en référence au texte.

Un autre parcours va être effectué à propos de la nutrition et de la respiration de l'embryon.

On part du texte :

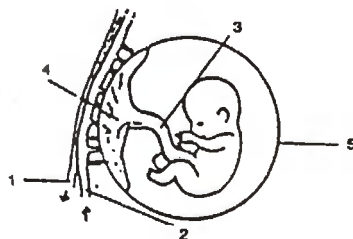
- M. : *À quoi sert le cordon ombilical ?*
- *À nourrir le bébé.*
- *À faire passer les nutriments.*
- *Et à le faire respirer.*
- *Ça passe par le sang.*
- *Pas par la bouche.*
- *Par les vaisseaux sanguins qui apportent les nutriments et l'air.*
- *Dans le texte, on dit que les déchets vont en sens inverse.*

Mais il semble bien que l'image mentale du processus des échanges soit celle de deux circulations en sens inverse dans les conduits successifs que sont les vaisseaux sanguins et le cordon ombilical.

Le maître soumet alors à la lecture des élèves un autre texte accompagné d'un nouveau schéma (document 13).

Le sang du bébé et celui de sa maman circulent à l'intérieur du placenta. Ils passent tout près l'un de l'autre, si près que, sans jamais se mélanger, ils peuvent faire des échanges.

1. Veine de la mère
2. Artère de la mère
3. Cordon ombilical
4. Placenta
5. Membrane



Le cordon ombilical est une tige torsadée de vaisseaux sanguins, entourée d'une gelée molle et translucide. À la fin de la grossesse, ce cordon mesure 50 centimètres de long environ et a un diamètre de 1,5 centimètre.



1. Veine ombilicale
2. Artères ombilicales

Il est comme un pont qui assure la circulation de la vie. Comme il est sans cesse traversé par du sang qui va du bébé au placenta et du placenta au bébé, il bat en permanence au rythme du cœur du bébé. Ces pulsations (...)

Document 13 : Manuel de biologie de 4^{ème}, Belin.

Ils répètent bien les deux passages qui forment de manière plus explicite le processus.

– M. : *Qu'est-ce que vous en retirerez ?*

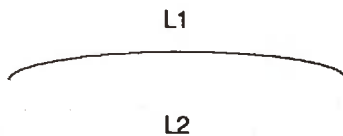
– *La maman échange des choses avec le bébé.*

(...)

– *Et les sangs ne se mélangent pas.*

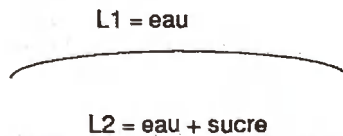
– M. : *Ça, c'est très important. Réalisez la phrase. (...) C'est très important. Vous l'étudierez à fond plus tard, dans vos études. Mais il faut que je vous l'explique rapidement. On a fait des expériences avec deux liquides séparés par une fine membrane.*

Il inscrit au tableau :



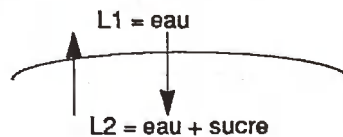
– M. : *C'est une membrane très fine. Les liquides ne sont pas du sang. L1, c'est, par exemple, simplement de l'eau. Et L2, de l'eau sucrée.*

Il ajoute :



– M. : *On a observé des échanges, sans jamais que les liquides se mélangent. Au bout d'un temps, L1 est un peu sucré, et L2 l'est moins.*

Il termine :



– *C'est le sucre qui est passé.*

– M. : *Et ils ne se sont pas mélangés.*

(...)

– *C'est comme l'huile et le vinaigre.*

– *Non. Eux, ils se mélangent.*

– M. : *Et ils ne sont pas séparés par une membrane.*

(...)

– M. : *Alors ? Réfléchissez bien. Où se font les échanges ?*

– *Quand les vaisseaux sanguins sont très près.*

- M. *Oui. Et les échanges ont lieu entre quoi et quoi ?*
 - *Entre le sang de la mère et celui du bébé.*
- Etc.

Le parcours est donc :

- lecture du premier texte. Obstacle cognitif.
- lecture du second texte.
- explication orale du maître et schéma explicatif accompagnant le discours.
- explication orale, en dialogue, des échanges mère-embryon, en référence au second texte, au schéma et à l'explication du maître.

4. COMPRENDRE EN AGISSANT SUR ET EN PARLANT DES SCHÉMAS

Nous venons d'essayer de montrer que la compréhension d'un processus **procède souvent de parcours d'enchaînements, de dialogues** entre lecture de textes, de schémas, échanges et explications orales, l'oral, de plus, commentant, interprétant, évaluant textes et schémas.

Ces parcours, ces enchaînements, ces dialogues ne sont ni typiques, ni exhaustifs. Ils se veulent seulement exemplaires. Ils ont pour origine, bien évidemment, le maître, et il y joue un rôle central.

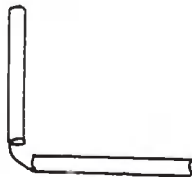
C'est lui aussi qui met en place l'action et le discours sur les schémas et les modèles. Il les régule de sorte que se déploie **la dynamique de l'interaction et de l'interlocution.**

4.1. Action sur les schémas et les modèles

Nous revenons dans le CM2 Châteaudun, au moment où des modèles réduits du système bras-avant bras ont été réalisés à partir des schémas prospectifs des élèves.

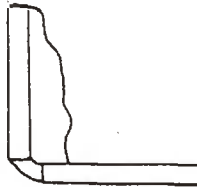
On passe aux **essais** sur un dispositif réalisé par un élève, puis sur un autre dû à la maîtresse.

L'élève montre deux tubes de carton qu'il a reliés par un petit morceau de cordon.



- Ça, c'est le bras. Et ça, l'avant-bras. Ici, ça tient comme au coude.
- M. : Bien. Qu'est-ce qui manque ?
- La chair.
- M. : Oui. Mais, pour que ça bouge ? Sur ton montage, qu'est-ce qu'il faut ajouter ?
- L'élastique.
- M. : En voilà. (Lui donne des lanières de chambre à air.) Où va-t-on les mettre ?
- Je les mets là. Je viens jusque-là.

Il montre les deux extrémités et fixe une lanière.



- M. : Bon. Maintenant, je veux le plier. Qu'est-ce qu'on fait ?
- On le roule.

La maîtresse roule l'élastique.

- Ça marche.
- C'est pareil.
- M. : Bien. Mais, maintenant, je veux l'allonger.

L'élève qui tenait l'avant-bras lâche tout.

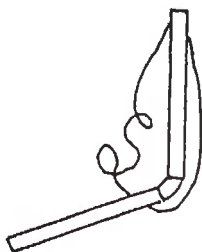
- Ça tombe !
- C'est pas comme ça.
- Pas si vite !
- Y en a un autre en dessous.

Ils actionnent et tâtent leur bras.

- Il faut en mettre un en dessous.
- M. : Oui. Qui le fait ?

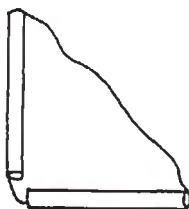


- M. : *Bien. Contracte-le, celui-là, qu'on appelle triceps.*

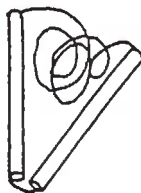


Rires.

- *Y a pas de coude !*
- M. : *Oui. Je n'ai pas su le faire. Mais... dites... est-ce qu'ils se contractent tous les deux en même temps ?*
- *Non.*
- *L'os casserait.*
- *Il exploserait.*
- (...)
- *Ils se contractent l'un après l'autre.*
- *L'un ou l'autre.*
- *Pas les deux en même temps.*



- M. : *Bon, le muscle, il fait quoi ?*
- Autre E. : *Il se gonfle.*
- Autre E. : *Et il se détracte.*
- M. : *Il se gonfle. Il se contracte, puis il se relâche. Mais avec l'élastique ?*
- *On peut le faire rouler.*
- *C'est une idée. Je vais le faire.*



Les élèves constatent que *ça marche*. **Deux questions restent à aborder.** Celle du point d'attache réel du biceps sur l'avant-bras. Celle du rôle du triceps, qu'aucun élève n'a mentionné jusqu'à présent.

La maîtresse conduit les élèves à revenir à la question de l'attache du biceps **en comparant le modèle réduit à un bras.**

- M. : *Si je mets mon bras à côté, est-ce que c'est pareil ?*
- Nombreux E. : *Non.*

Ils actionnent et tâtent leur propre avant bras.

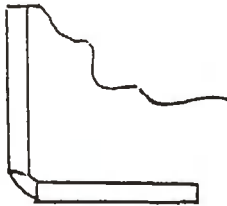
- *C'est par là !*
- *Ça va pas.*
- *Faudrait l'attacher là.*

Il montre le bon endroit sur le montage.

- M. : *Oui, c'est ça. C'est là que le biceps est attaché.*

Le **modèle réduit** réalisé par la maîtresse va servir à matérialiser correctement ce point d'attache et à poser le problème du triceps et de son rôle.

- M. : *On va voir sur un autre montage que j'ai fait, moi aussi. Ça, se sont les ligaments. Je prends un élastique pour le biceps. Je l'agrafe ici, en haut du bras.*



- M. : *Et l'autre bout ? Qui vient l'agrafer ?*

Un élève le fait.

On pourrait penser que les représentations iconiques **montrent** la disposition spatiale des éléments, et que les manipulations, les expériences **font comprendre** les processus. Le **jeu** entre elles **est plus complexe**. En effet, les manipulations, les expériences ont, pour l'essentiel, lieu **sur des images** : modèles réduits, schémas de ces modèles, qui sont des représentations des conceptions qu'ont les élèves de l'anatomie du système et de son fonctionnement. C'est pourquoi la critique et la rectification des images procèdent de **et** provoquent l'évolution des conceptions.

On pourrait aussi penser que le langage ne sert qu'à formuler ce que les images et l'action ne permettent pas d'expliquer. En fait, **le discours explicatif a aussi d'autres rôles**. Le verbal **ajoute, commente, critique, interprète... le non verbal**. Il dessine un espace d'interlocution, de confrontations, de compléments, etc... qui est le lieu des progrès de l'intellection, des "sauts qualitatifs"

dans la compréhension du phénomène (point d'attache du biceps, rôles de celui-ci et du triceps,...). Par ailleurs, et dans cet espace, le discours réfère aux images et aux actions, mais aussi **redonde avec elles, les reformule, assure le passage d'un objet à un autre** (élastique, muscle), et **modalise** ("Faudrait..." ; "On peut..." ; "Il faut..." ; "Il exploserait...").

4.2. Le discours sur les schémas

Nous voudrions illustrer par quelques exemples le fait que la compréhension d'un phénomène, d'un fonctionnement peut progresser par une **analyse critique des représentations** y ayant trait, et **par le discours qui les prend comme objet**.

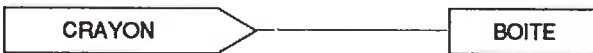
Dans la même classe, on étudie maintenant les organes des sens. Les élèves font, par groupes, des expériences sur l'œil et la vision.

Ils ont rédigé un compte rendu explicatif.

Un porte-parole de chaque groupe rend compte ensuite à tous de l'expérience réalisée. C'est Thomas qui parle pour le groupe d'Adeline.

– Th. : *Alors, on a trouvé que, quand on vise un objet avec un œil, et qu'on le ferme, et qu'on prend l'autre, on ne voit pas la même chose. Par exemple... Je peux le dessiner.*

Il dessine au tableau :



– Th. : *On faisait attention à être bien dans la trajectoire. Puis on change d'œil.*

Il dessine en dessous :



– Th. : *On a fait bien attention de ne pas bouger le crayon. Tout est pareil.*

– Non !

– Elle a bougé.

– Ta boîte, elle a bougé.

– M. : *Thomas, ta boîte avait bougé ?*

– Th. : *Non. C'était pareil.*

Thomas est *déconcerté*. Il regarde son schéma.

– Th. : *Elle a pas bougé.*

– M. : *Alors, ton schéma...*

– Th. : *Elle a pas bougé.*

– C'est pas elle.

– Th. : *C'est pas la boîte qui a bougé.*

– M. : *Alors, qu'est-ce qui a bougé ?*

Thomas réfléchit. Enfin, soulagé :

– Th. : *C'est la vision !*

Il modifie son second schéma :



Il ajoute, en se retournant vers ses camarades et en s'accompagnant d'un geste :

– Th. : *Ou bien en dessous.*

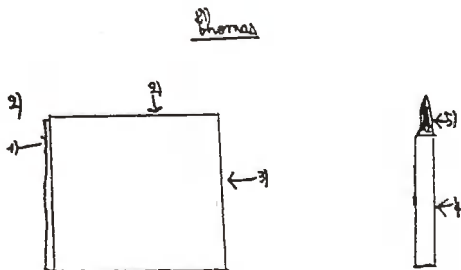
La critique du schéma a porté sur l'inadéquation entre celui-ci et le réel. Plus exactement, le schéma représentait le réel apparent resté en mémoire, ce que le texte du groupe précisait bien : *Le crayon n'est, apparemment, plus dans la direction de la boîte. Mais c'est faux, car ce n'est qu'un effet d'optique.* Le rappel, dans l'échange, du réel objectif (*La boîte n'a pas bougé.*) conduit Thomas à comprendre ce qui a changé et à rectifier son schéma.

Cependant, la représentation de "la vision" par une ligne va bientôt constituer un obstacle à la compréhension du phénomène de l'inversion de l'image rétinienne, pour le même groupe, et, singulièrement, pour Thomas.

Tous les élèves ont fait l'expérience suivante. On met une bougie allumée à une courte distance d'une boîte cubique en carton. Le côté qui fait face à la bougie a été percé d'un trou avec une pointe de compas, en son milieu. Le côté opposé a été enlevé et remplacé par un plastique transparent. Quand on est en face de celui-ci, on voit la bougie à l'envers.

Chaque groupe est, ensuite, invité à schématiser ce qu'il a constaté et à essayer d'expliquer par écrit.

Dans le groupe d'Adeline, c'est Thomas qui réalise le schéma et rédige l'explication.



plastique = 1) boîte = 2) – trou de compas = 3) ; bougie = 4) – flamme

Explication : on regarde à travers le plastique et on voit la bougie à l'envers. C'est à cause du plastique.

Les autres élèves du groupe lui demandent à plusieurs reprises s'il a terminé, s'il n'a rien à ajouter. Il maugrée, n'est visiblement pas satisfait, mais n'ajoute rien. Les autres non plus.

Quand il va au tableau, il reproduit son schéma et écrit en dessous son explication.

– M. : *Où se forme l'image ? Mets ton doigt à l'endroit.*

Thomas met son doigt sur le trou.

– Non. C'est au fond.

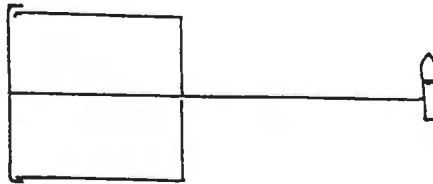
– M. : *Où est le plastique transparent ?*

Thomas le montre.

– M. : *Et l'image, où est-elle ?*

– Th. : *Sur le plastique.*

Il complète son schéma.



– M. : *Bon. Mais pourquoi est-elle à l'envers ?*

– Th. : *C'est à cause du plastique.*

Plusieurs élèves approuvent.

– M. : *Vous l'avez tous constaté ?*

– Plusieurs : *Non ! C'est pas vrai.*

– M. : *Virginie, explique ce que tu veux dire...*

Virginie va au tableau et lit le texte de son groupe. "(...) Même si on change d'intercalaire, la flamme est toujours à l'envers, et même si on change le côté (= si on le retourne) la flamme est toujours à l'envers. (...)

– M. : *Alors, Thomas, c'est à cause du transparent ?*

– Th. : *Oui.*

– M. : *Mais eux, ils l'ont changé.*

– Et changé de côté.

– M. : *Oui. Et c'est toujours à l'envers. Alors ? Où est-ce que l'image se met à l'envers ?*

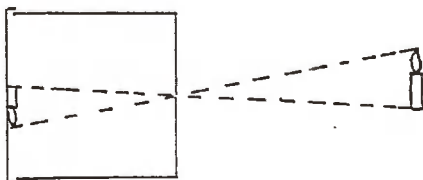
– Th. : *Au trou.*

– M. : *Ah, peut-être. Comment comprendre ? Regardez le schéma.*

– Il faut faire le chemin.

– M. : *Le chemin... Viens au tableau et trace le chemin.*

L'élève dessine :



- *Ça s'est croisé !*
- M. : *Oui. La lumière, elle a seulement un petit trou...*
- *Ah oui, elle est obligée !*
- *Les rayons se croisent.*
- M. : *Oui. Alors, c'est à cause du plastique ?*
- Plusieurs, dont Th. : *Non.*

L'explication de Thomas est donc écartée par le rappel des essais du groupe de Virginie qui visaient justement à tester cette hypothèse. Mais **c'est la rectification de la représentation schématique** de la propagation de la lumière, le remplacement du tracé rectiligne par un faisceau, qui **permet d'expliquer l'inversion de l'image**.

5. LIRE DES SCHÉMAS, ÇA S'APPREND

Nous voudrions terminer en nous centrant sur **les codages en œuvre** dans les schémas (sur quelques-uns), et en montrant que leur apprentissage, leur analyse, en classe, sont nécessaires à la compréhension des schémas eux-mêmes.

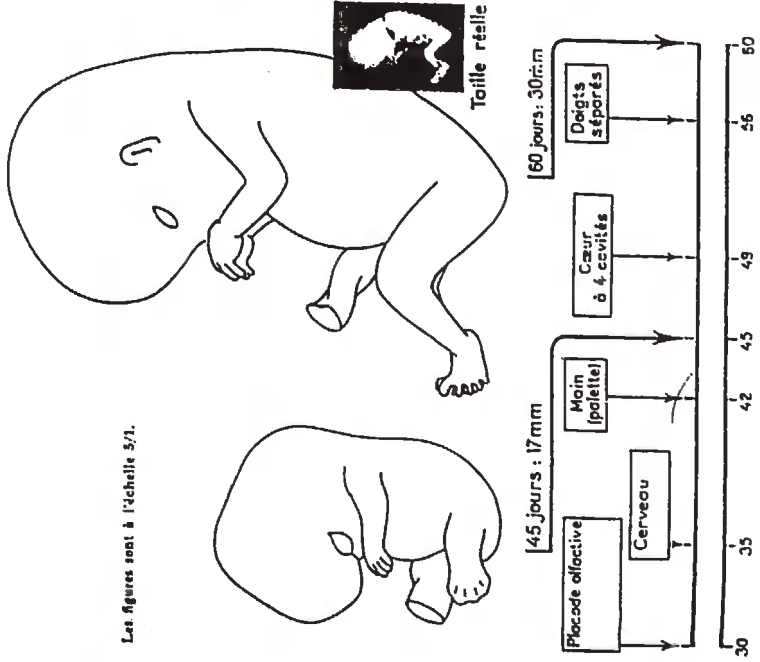
Le CM2 Bapaume en est à l'étude de la période embryonnaire. Le maître distribue le document 14.

Document 14 : PRINCIPALES ÉTAPES DU DÉVELOPPEMENT
 1. Période embryonnaire



Fig. 1

Malgré sa courte durée, la période embryonnaire est fondamentale puisque l'embryon acquiert sa forme presque définitive (morphogénèse) et édifie ses principales ébauches organiques (organogénèse). Pendant la longue période fœtale qui lui succède, les organes ne subiront pratiquement que des phénomènes de maturation (histogénèse).



Les figures sont à l'échelle 5/1.

Après un premier balayage :

- M. : *Expliquez-moi comment le document est construit, fabriqué.*
- *Tout en bas, il y a le temps.*
- *L'échelle.*
- *Après, il y a des flèches pour montrer la période où on est.*
- *C'est par étapes.*
- *Et il y a l'échelle.*
- M. : *L'échelle de quoi ?*
- *Du temps.*
- M. : *Donné sous quelle forme ?*
- *En jours.*
- *En millimètres.*
- *Non, Ça, c'est la taille. Le temps, c'est en jours.*
- (...)
- M. : *Et quelle est l'utilité de la petite photo, à droite ?*
- *Ça donne la taille réelle.*
- *C'est ce qu'on voit dans une échographie.*
- (...)
- *Parce que les schémas sont grands.*
- *Ils sont grossis.*
- (...)
- *Y a l'échelle.*
- *C'est 5/1.*
- M. : *Qu'est-ce que ça veut dire ?*
- *C'est grossi cinq fois.*
- (...)
- *Ben... Alors, c'est pas grand chose, ce qu'elles ont dans le ventre, les femmes, à deux mois. Ma mère, elle est enceinte de trois mois, et elle est grosse...*
- *Mais c'est pas pour ça !*
- (...)

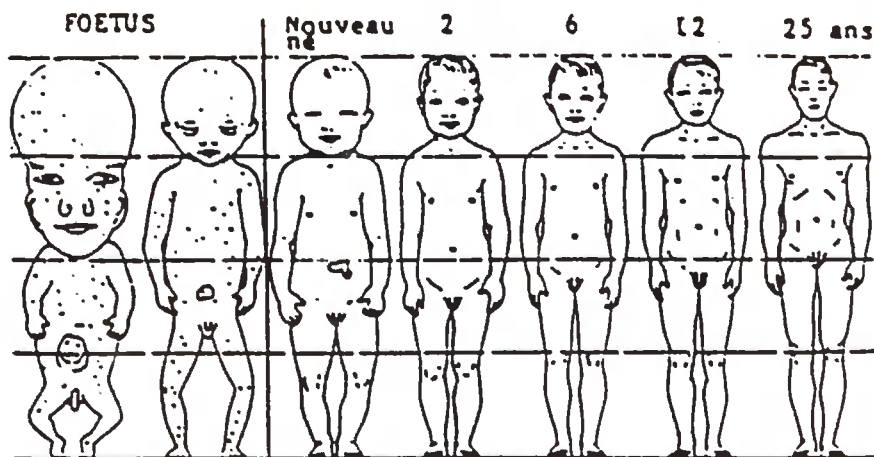
On voit que se réinvestissent des savoirs antérieurs, venus en partie d'ailleurs, surtout, ici, des mathématiques et de la cartographie.

Cependant, de tels savoirs peuvent, au moins dans un premier temps, se révéler **inopérants quand la représentation n'utilise pas le codage qui leur est habituel**, que les élèves connaissent bien. Ne reconnaissant pas ce codage, ils ne mobilisent pas immédiatement les savoirs correspondants, alors qu'ils les ont pourtant bien en mémoire.

Dans la même classe, on a franchi l'étape de la naissance et du développement postnatal. Les élèves ont, par ailleurs, étudié indépendamment, en mathématiques, les grandeurs proportionnelles.

Le maître distribue le document 15.

Document 15



Changement des proportions du corps au cours de la croissance, avant et après la naissance. Sept stades ont été dessinés, en les ramenant à la même hauteur totale pour faciliter les comparaisons. De gauche à droite : fœtus de 2 mois, fœtus de 4 mois, nouveau-né, enfant de 2 ans, enfant de 6 ans, enfant de 12 ans, homme de 25 ans. On voit que la tête est relativement de plus en plus petite (depuis la moitié de la longueur totale du corps, chez un fœtus jeune, jusqu'à un huitième de cette longueur chez l'adulte) et que les jambes sont de plus en plus longues.

Cris d'horreur :

- La tête !
 - Un monstre !
- Etc.

Le maître ramène le calme et incite à regarder de près le document.

- La tête, elle est de plus en plus petite.
- M. : Ah ? L'autre jour, j'ai vu J. (fillette de la classe) qui portait son petit frère. Eh bien, sa tête à elle, elle plus grosse que celle de son frère.
- Oui. C'est parce qu'on les voit de plus en plus loin.
- C'est la perspective.
- Non. Ils sont tous dessinés pareil.
- À la même hauteur.
- Alors, elle paraît plus petite à la fin.
- M. : Proportionnellement. C'est proportionnellement à la taille.

Quand, par contre, le codage est familier, est associé en mémoire à la notion, l'interprétation est immédiate, même si ce codage est entièrement abstrait. (C'est, en partie, le caractère figuratif du codage qui a fait obstacle ci-dessus.)

Document 15 : P. Rigal, *Motricité humaine*, Coll. Vigot, Presses universitaires de Québec.

Immédiatement après, le maître distribue un document qui associe un tableau des tailles et poids moyens à partir de la naissance, et deux courbes (tailles, poids) avec moyennes et écarts-types.

Au premier coup d'œil, les élèves reconnaissent de quoi il s'agit, ce qui est indiqué sur les axes, les unités employées. Ils disent :

- *C'est pas proportionnel.*
- *Non. La ligne n'est pas droite.*
- *Et ça passe pas par l'origine.*

Ils repèrent bien la moyenne et ajoutent que les hachures (les écarts-types), *c'est les normes. Au-delà, c'est les exceptions.* Certains disent en être une, ou en avoir dans leur famille...

CONCLUSION

La figurabilité des schémas scientifiques, si elle permet de représenter visuellement des constructions mentales, des modèles, est, par là même, source de problèmes en classe? Un double travail doit être entrepris pour que les élèves construisent la signification des schémas : une analyse des transformations subies par le représenté, une analyse des traits de la représentation, en se replaçant dans le contexte du discours scientifique.

La signification des schémas se construit souvent par comparaison, par référence à une gamme de représentations imagées, et **l'interlocution** est l'espace de l'expression et de la discussion des découvertes sémantiques et sémiotiques.

L'explication, la compréhension des phénomènes, des processus nécessitent également souvent de faire parcourir aux élèves **des trajets**, parfois complexes, des schémas aux textes écrits, via l'interlocution et les reformulations, les explications orales. Il y a non seulement **complètement** des uns par les autres, mais aussi, et peut-être surtout, **redondance, reformulations** qui se répondent et s'éclairent mutuellement. **Le discours verbal schématise**, lui aussi, **propose** (c'est-à-dire pose devant) **un schéma du monde** (GRIZE, 81 ; DUCANCEL, 91 b), et les changements de cadre, de codes et de mode d'allocution sont ce qui permet de construire la signification des schémas et des textes oraux et écrits.

C'est également le langage qui **commande** et qui **commente** l'action sur et l'évaluation des schémas. Il dessine un espace d'interlocution dans lequel il est **performatif** au plan cognitif : **comprendre, c'est alors, exactement, dire, proposer.**

C'est lui, enfin, qui permet, en vue de lever l'implicite, **l'analyse** et la **compréhension des codes** à l'œuvre dans les schémas, d'en formuler les règles de fonctionnement et les effets de sens.

Ces **enchaînements**, ces **articulations** entre explications verbales et non verbales en classe de Sciences (DUCANCEL, 91 b) semblent **le facteur déter-**

minant de l'acquisition des connaissances par les élèves. LAVARDE (92), à l'issue d'une recherche sur les schémas en Sciences, à l'école, sur la circulation sanguine, conclut au caractère limité de leur apport. Ils faciliteraient la mémorisation de l'organisation de l'appareil circulatoire, mais n'apporteraient guère à celle des capillaires et du système lymphatique. Au delà des problèmes de figurabilité, dont nous avons parlé, on peut se demander si cette inefficacité relative ne tient pas au fait que, pour cerner le rôle des schémas, on les a, dans le protocole expérimental, isolés du verbal. Les constats empiriques que nous avons présentés ici, relayés par d'autres constats empruntés à notre expérience de formateurs, soutiennent cette interprétation.

Il reste que les recherches sur les interactions entre schémas et discours oraux et écrits sont insuffisamment nombreuses et développées. Elles pourraient s'appuyer, en particulier, sur des analyses d'élaboration de schémas et de modèles, en situation de recherche, par les élèves, en fonction de leurs représentations mentales. Elles permettraient de mieux comprendre les progrès et les difficultés de ceux-ci, et des maîtres, dans les séquences scientifiques. Elles permettraient aussi d'étayer des actions de formation didactique et interdidactique sur ce thème, dont on ne peut que déplorer la rareté.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Aster, (1988) : "Les élèves et l'écriture en sciences". N° 6- INRP.
- ASTOLFI, J.-P. et coll. (1988) : "Aspects de la schématisation en sciences", dans *Bulletin de Psychologie*. N° 386.
- CLAVERIE, J.-M., (1993) : "Images et concepts. Point de vue d'un biologiste", dans *Alliage*. N° 15.
- DROUIN, A.-M., (1987) dans *Aster* : "Communiquer les sciences". N° 4. INRP.
- DUCANCEL, G. et coll., (1980) : "Une innovation dans la formation de futurs professeurs de Sciences Naturelles", dans *Revue Française de Pédagogie*. N° 51. INRP.
- (1991. a) : "Expliquer à l'oral, à l'écrit, en sciences. (CM 1 et 2)" dans *Repères* : "Articulation oral/écrit". N° 3 - INRP.
- (1991-b) : *Didactique des conduites et des discours explicatifs en classe de sciences au CM*. Université Paris V. Non publié.
- ECO, U., (1970) : "Sémiologie des messages visuels", dans *Communications* N° 15.
- GINSBURGER-VOGEL, Y., (1988) : "Des manuels pour apprendre". Coll. *Rencontres pédagogiques*. N° 23 - INRP.
- GIORDAN, A., et MARTINAND, J.-L., (éd.), (1984) : *Signes et discours dans l'éducation et la vulgarisation scientifiques*. VIèmes journées internationales sur l'éducation scientifique. Chamonix. Actes : UFR Didactique des disciplines - Université Paris VII.

- GRIZE, J.-B., (1981) dans *Centre de Recherches Sémiologiques : Le discours explicatif - 1ère partie*. N° 38 : Université de Neuchâtel.
- HOST, V., (1980) : "Les opérations intellectuelles dans les activités d'éveil scientifiques", dans *Repères* N° 58. Ouvr. cité.
- INRP, (1976) : "Activités scientifiques - IV. Initiation biologique". Coll. *Recherches pédagogiques*. N° 86.
(1983) : "Éveil scientifique et modes de communication", *id.* N° 117.
- JACOBI, D., (1984) : "Figures et figurabilité de la science", dans *Langages*. N° 75.
(1991) : "Peut-on transmettre des connaissances scientifiques au grand public ?" dans CHOFFEL-MAILFERT, M.-J., et ROMANO, J., : *Vers une transition culturelle*. Presses Universitaires de Nancy.
- JOSSEME, J., (1983) dans INRP (83). Ouvr. cité.
- LAVARDE, A., (1992) : *Contribution à l'étude de la schématisation dans l'enseignement de la circulation sanguine*. Thèse. Université Paris VII. Non publié.
- LIEURY, A., (1991) : "La confusion des codes symboliques", dans *Cahiers pédagogiques*. N° 291.
- MOLES, A., (1991) : *L'image ; communication fonctionnelle*. Casterman.
- Repères, (1980) : "Interdisciplinarité Français - Activités scientifiques". N° 58 - INRP.
- RUMELHARD, G., (1988) : "Statut et rôle des modèles dans le travail scientifique et l'enseignement de la biologie", dans *Aster* N° 7. INRP.
- YZIQUEL, M., (1986) : "Les avatars du schéma", dans *Repères* : "Les «dits» de l'image". N° 68 - INRP.

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'allocution 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'ennuient, 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 sémiolangagiers 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 //

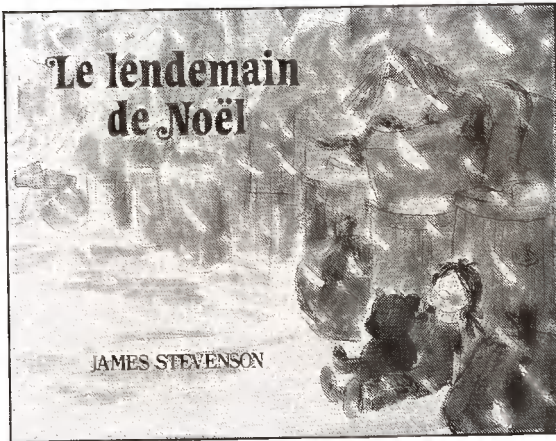
I dit ...qu'on peut passer à la télé / que les enfants aiment ça//

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'emmène 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

DESCRIPTION DE PRATIQUES SÉMIO-LANGAGIÈRES A L'ÉCOLE : PERSPECTIVES POUR LA FORMATION DES ENSEIGNANTS

Françoise SUBLET,
Université de Toulouse-Le Mirail

Résumé : La recherche, menée dans le cadre du Groupe "Sémiotiques" de l'INRP, s'est centrée sur la description contrastive des approches méta-sémiotiques des messages pluricodiques, opérées dans et par des transcodages, dans des classes en recherche ou non. Six variables ont été supposées différencier ces approches : la prise en compte des savoirs expérientiels, opératoires des enfants dans la construction des savoirs conceptuels ; les modes de construction de la signification ; les niveaux des savoirs conceptuels visés ; l'articulation des codes entre eux ; les référents théoriques des enseignants ; les modes de traitement des messages pluricodiques dans l'ensemble des activités de la classe. L'article présente un questionnaire-maîtres élaboré dans ces perspectives et ses utilisations possibles, hors de la recherche, en formation des maîtres, comme outil d'explicitation des choix et de la cohérence didactiques.

1. DE L'INNOVATION À LA DESCRIPTION : OBJET ET ENJEUX D'UNE RECHERCHE DESCRIPTIVE

De 1983 à 1986, le Groupe "Sémiotiques" de l'INRP a conduit une première série de travaux d'innovation didactique, centrés sur les pratiques langagières et sémiotiques à l'école primaire. Nous entendons par pratiques langagières "les actes de communication qui impliquent majoritairement le système linguistique" et par pratiques sémiotiques, "les actes de communication qui engagent des procédures d'encodage et de décodage de messages pluricodiques" (désormais MPC). Ceux-ci sont des formes signifiantes constituées "par des systèmes de représentation linguistiques et/ou non linguistiques qui peuvent se combiner entre eux de diverses façons" (R. Brethomé, 1984).

Dans cette première phase de notre recherche, le problème central était de traiter les MPC non comme de simples auxiliaires d'enseignement, mais comme des objets d'enseignement nouveaux, pour apprendre à en construire la signification. Ceci impliquait d'élaborer des contenus didactiques innovants visant :

- la constitution du MPC en tant qu'objet d'enseignement,

- la prise en compte des modes de production de la signification par les enfants, à travers des activités de transcodage, - transposition des discours d'un code à un autre,
- l'amélioration de leurs stratégies de réception et de production des MPC, et ce faisant une maîtrise plus grande de leurs pratiques sémiotiques et langagières.

Dans le rapport de Recherche-Innovation (M. Yziquel, 1989), un certain nombre de conclusions étaient proposées qui allaient orienter la problématique de la seconde phase de Recherche-Description des pratiques didactiques sémiolangagières (1986-88).

1.1. Les types d'opérations à l'oeuvre dans les transcodages

Un transcodage est une pratique dans laquelle on peut repérer divers types d'opérations :

- recherche d'équivalence qui se centre sur le maintien du signifié, au sens restreint du terme : on cherche à dire la même chose en deux codes différents (mise en parallèle).
- recherche d'une différenciation qui se centre sur le signifiant et qui souligne la distance entre deux codes (mise en correspondance).
- interprétation qui permet à un code interprétant, le plus souvent la langue, d'analyser et de mettre en relation les éléments d'un système signifiant, instaurant à la fois comme le souligne E. Benveniste, la reconnaissance des signes et leur compréhension.

1.2. Compétences épi ou méta-sémiotiques requises pour les transcodages

Selon que les activités sémiotiques s'effectuent ou non consciemment et explicitement par le sujet réfléchissant (sur le fonctionnement codique, textuel ou discursif d'un MPC), on distinguera en effet :

- les activités de type épi-sémiotique (de type non-conscient), appelées par certains auteurs, parlant des pratiques langagières, "activités implicites", "connaissances tacites", "traitements automatiques" (S. Brédart et J.A. Rondall, 1982),
- les activités de type méta-sémiotique, impliquant une conscientisation et une explicitation qui passe par la verbalisation.

Certes, la distinction entre ces deux types d'activités n'est pas simple, car la verbalisation ne garantit pas toujours la conscientisation et inversement : il peut y avoir plusieurs degrés d'explicitation d'une même connaissance, qui est fonction des procédures mobilisées, de la décentration favorisée par les échanges entre enfants, entre enfants et enseignants...

1.3. Les objectifs didactiques des transcodages

Comme nous le définissons dans le rapport de Recherche-Innovation (4. 1.1. B/), les objectifs didactiques cognitifs peuvent être de divers ordres :

- **sémantique**, dans la mesure où, sans chercher une synonymie utopique, la mise en relation de deux discours a pour finalité de maintenir une même signification, les transferts codiques s'articulant autour de noyaux sémiques ;
- **pragmatique** : la signification globale est à transposer selon les contraintes de la communication (et en particulier de la situation de réception). L'attention est alors portée sur le message transcodé dans son adaptation à la situation ;
- **structural (ou syntaxique)** : l'essentiel du travail consiste à analyser les composantes des messages relevant d'un même code, au niveau codique et textuel ;
- **systémique** : les analyses intercodiques à l'intérieur d'un même MPC servent à mettre en évidence la dynamique des codes (sonore, kinésique, linguistique, iconique...) les uns par rapport aux autres. La recherche porte alors sur les trajets de lecture (à la réception et à la production) instaurés dans le MPC par les transcodages.

1.4. Les situations didactiques de transcodage

Au début de notre recherche, les activités méta-sémiotiques, que nous appelions "réflexives", n'apparaissaient pas systématiquement. Elles n'étaient pas non plus inscrites dans une progression : "moment de mise à distance, elles s'insèrent dans l'exploration d'un message" (M. Yziquel, 1989). Progressivement, ces activités réflexives se sont développées, ont donné lieu, selon les niveaux de classe, à des séquences entières. En particulier, au Cours Moyen, les enfants ont été familiarisés avec une approche d'analyse de la langue, du réel, des MPC, en termes de structure, de mise en relation et de système.

Nous en arrivions alors à distinguer trois types de situations didactiques où s'exercent les activités de transcodage et nous nous intéressions particulièrement à celles où s'exerce une activité méta-sémiotique :

a/ Production de MPC par les élèves, à partir de messages mono ou pluricodiques

Dans ce genre de situations, alternent des activités épi-sémiotiques (réalisation de transcodages de façon "automatique") et méta-sémiotiques, (conscientisation provoquée par le travail en groupe régulé par l'enseignant, avec émergence de "conflits cognitifs" qui amènent les enfants à préciser, justifier leurs positions, et à mettre en évidence un problème à résoudre).

b/ Lecture de MPC

Le niveau méta-sémiotique y est souvent requis, dans la mesure où on ne se contente pas de simples "reformulations", mais où les enfants sont incités à réfléchir sur le fonctionnement du MPC, dans ses dimensions codiques, textuelles et discursives. Les reformulations elles-mêmes s'enrichissent de ce travail d'explicitation et de verbalisation.

c/ Comparaison de MPC avec d'autres messages mono ou pluri-codiques

Dans ce dernier type de situation, la dimension méta-sémiotique est fortement présente. Cette troisième forme de transcodage, qui peut être une activité indépendante, double le plus souvent les deux premiers types d'activités.

2. DESCRIPTION DES SITUATIONS D'ENSEIGNEMENT ET APPRENTISSAGE DES TRANSCODAGES : VARIABLES ET HYPOTHÈSES

2.1. Problèmes didactiques à traiter dans la recherche-description

Nous envisagions de caractériser :

- les savoirs enseignés dans et par les transcodages,
- la façon dont les maîtres gèrent les activités méta-sémiotiques dans des situations de transcodage, lorsque les enfants ayant à transcoder un message A, produisent un discours B interprétant de A : quelles relations C établissent-ils entre A et B ?

A l'issue de la recherche-innovation, le groupe "Sémiotiques" a retenu quatre variables fondamentales, permettant de caractériser la didactique des interactions entre pratiques sémiotiques et langagières : types de MPC présents et/ou utilisés dans la classe, modes d'utilisation des MPC dans l'ensemble des activités de la classe, niveaux d'investigation des MPC, théories de référence des enseignants et représentations du statut des MPC à l'école.

A l'intérieur de chaque variable, nous avons commencé à définir de façon contrastée les diverses modalités d'enseignement relevant de styles didactiques différents (innovant et non-innovants).

Le travail de la recherche-description consistait donc à approfondir cette description des styles pédagogiques, en reformulant certaines variables, en proposant d'autres, dans la mesure où nous nous centrons sur un objet d'études particulier : les activités méta-sémiotiques dans et par les transcodages.

Nous pouvions alors formuler ainsi notre problème de recherche : décrire de façon contrastée les approches méta-sémiotiques de messages pluri-codés, telles que nous les avons définies précédemment, dans et par les transcodages, dans des classes de recherche et dans des classes n'ayant pas effectué de recherche-innovation.

2.2. La description de "styles pédagogiques" contrastés : inscription dans un cadre théorique et méthodologique défini antérieurement

Depuis 1980, en effet, cette réflexion sur des pratiques didactiques contrastées, dans le domaine sémiotique, s'était effectuée dans nos équipes. Dès le numéro 116 de *Recherches Pédagogiques* (1982), H. Romian et coll. travaillant

sur les pédagogies de la lecture-écriture au Cours Préparatoire avaient inclus dans leur champ le développement de la fonction symbolique et des activités sémiotiques. Ce groupe a produit ainsi un modèle d'analyse contrastive des "finalités, objectifs, pratiques et outils des pédagogies de la lecture/écriture au CP". Ce modèle devait permettre d'observer et décrire l'hétérogénéité des pratiques des maîtres.

Qu'entendre à l'époque par "style pédagogique" ? Au-delà de la diversité des actions pédagogiques quotidiennes, le Groupe Langue Écrite pensait qu' "il est possible de classer les pratiques pédagogiques selon une dominante donnée (ou plusieurs) définissant un style pédagogique, en les rapportant :

- à des projets éducatifs,
- à des modèles d'apprentissage scolaire de la langue.

"Ces styles pédagogiques devraient se manifester sous la forme de préférences stables, d'attitudes ou de stratégies habituelles qui caractérisent chez un maître, un groupe de maîtres : leur mode de représentation de l'acte pédagogique (ses fondements, son environnement, sa nature) et du champ de pratiques et de connaissances dans lequel il s'inscrit (la langue par exemple) ; leurs modes d'intervention en classe en relation avec les comportements (verbaux ou non) induits chez les élèves (...)." (H. Romian, 1982, p. 14).

Le groupe de recherche faisait l'hypothèse qu' "à des styles pédagogiques différents devraient correspondre (...) des pratiques de lecture, de production et d'analyse de l'écrit significativement différentes chez les enfants". (ibid.)

Trois styles pédagogiques étaient définis : celui des classes INRP, opposé à ceux des classes de style normatif et Freinet. Pour chacun de ces styles étaient définis des objectifs pédagogiques (buts), didactiques (visées opérationnelles), et des indicateurs Maîtres et Élèves.

Dans le cadre de cette recherche, M. Masselot & coll. dégageaient déjà de façon globale trois grandes options possibles relatives au développement de la fonction symbolique et des capacités sémiotiques :

- méfiance à l'égard des modes de communication non verbaux dans la classe, avec une prééminence accordée au code écrit (style normatif),
- ouverture de la classe à des outils et techniques d'expression aussi divers que possible, afin de créer un "milieu riche" favorisant les apprentissages (style Freinet),
- volonté de "faire situer les divers modes de communication, de représentation les uns par rapport aux autres, de les faire différencier, de rendre sensible la spécificité, la nécessité de chacun (et notamment la langue écrite) dans la perspective d'un éveil à une analyse, selon une démarche scientifique, des pratiques culturelles présentes dans l'environnement des enfants, dans des environnements autres, éloignés dans l'espace et dans le temps" (ibid, p. 108).

C'est bien cette perspective qui a orienté nos propres travaux de recherche descriptive sur l'enseignement-apprentissage des transcodages. Le travail de la recherche-description consistait donc à poursuivre cette description contrastée des styles pédagogiques, en reformulant certaines variables, dans la mesure où

nous nous centrons sur un objet d'étude particulier : les activités méta-sémiotiques dans et par les transcodages.

2.3. Définition des variables et de leurs modalités

Au cours de notre propre recherche-innovation, comme en témoignent plusieurs articles du n° 64 de *Repères*, nous présentons plusieurs courants didactiques opposés, dans le domaine des traitements des rapports entre apprentissages sémiotiques et langagiers.

Lors de la recherche-description, nous avons affiné la définition des variables, et reformulé deux (et non trois) modalités de ces variables. Au cours de la recherche-innovation, nous avons retenu trois styles didactiques définis a priori, nous référant au cadre théorique défini plus haut (partie 2. 2.), et nous appuyant de façon complémentaire sur les travaux en psychologie de l'éducation de L. Not (1980), ainsi que ceux de M. Lesne en sociologie de l'éducation (1977) :

- style "hétérostructurant", renvoyant à un mode de travail didactique traditionnel-transmissif,
- style "autostructurant", centré sur le sujet s'appropriant l'objet de savoir, de façon autonome,
- style "interstructurant", où le sujet apprenant s'approprie, grâce à des médiations d'enseignement diverses, les structures de l'objet de savoir.

Dans cette phase de recherche-description, nous avons distingué seulement deux styles didactiques : nous n'avons pas en effet les moyens matériels d'envisager l'observation de trois types différents de classes. Nous avons donc retenu :

- le mode de travail didactique de type 1 (MTD1), celui de maîtres n'appartenant pas aux équipes de recherche. Nous y avons cependant distingué les enseignants (a), de type "traditionnel-transmissif", très fortement centrés sur l'acquisition de savoirs constitués, des enseignants de type (b) plus centrés sur les "investigations spontanées" des enfants,
- le mode de travail didactique des maîtres des équipes de recherche INRP du groupe "Sémiotiques", (MTD2), centré sur l'appropriation par l'élève, acteur social, de pratiques et compétences cognitives i. e. langagières et sémiotiques, grâce aux médiations de l'enseignant.

Nous avons donc à la fois défini nos variables et décrit leurs modalités diverses de réalisation selon le style didactique, référées à des choix théoriques.

2.3.1. Modes d'exercice des fonctions didactiques : prise en compte des savoirs expérientiels et opératoires des enfants, dans l'élaboration des savoirs conceptuels.

Nous référant à la fois aux travaux de M. Postic (1977) et de G. Ducancel (1980), nous supposons que les enseignants peuvent exercer de façon diverse les grandes fonctions d'organisation, d'information et d'éveil.

- Dans les classes qui ne font pas partie de la recherche (MTD1), les maîtres peuvent soit être très fortement centrés sur la transmission de

savoirs déjà constitués(a), soit solliciter les découvertes des enfants, sans viser systématiquement la structuration de leurs premières investigations(b).

- Dans les classes des équipes de recherche (MTD2), nous supposons que les maîtres auront une attitude facilitatrice et structurante, permettant aux élèves d'avoir des conduites actives et réflexives dans la découverte d'objets de savoirs.

Selon ces deux modes de travail didactique, les savoirs des enfants seront pris en compte de façon diverse, qu'ils soient expérientiels, opératoires ou conceptuels (H. Romian, 1987 et M. Yziquel, 1988) :

- "savoirs expérientiels, c'est-à-dire savoirs accumulés, scolaires et extra-scolaires des enfants, qui apparaissent dans leurs discours et conduites, sans qu'ils soient capables de les expliciter ;
- savoirs opératoires, c'est-à-dire des règles mises en œuvre par les enfants sans qu'ils puissent les énoncer en tant que telles, ni en justifier l'usage ;
- savoirs conceptuels, c'est-à-dire des conduites réflexives. Les enfants peuvent expliciter leur démarche et en justifier les résultats. La conceptualisation concerne des notions, des règles, des attitudes méta-sémiotiques et méta-linguistiques".

Nous supposons que les maîtres relevant de MTD1, soit ignorent les savoirs expérientiels et opératoires des enfants(a), soit les accueillent dans les moments d'expression, mais n'aident pas les enfants à les conscientiser, ni à expliciter leur démarche sémiotique(b). Les savoirs notionnels sont alors des "produits" plus que des "productions" réfléchies. Au contraire, les enseignants relevant de MTD2 sont supposés prendre en compte et aider à rendre conscients ces savoirs expérientiels et opératoires, à l'œuvre dans l'élaboration de savoirs conceptuels.

2.3.2. Modes d'établissement de la signification

Nous opposons deux modes de travail dans l'établissement de la signification. Nous référant aux distinctions proposées par Hjelmslev entre les plans du contenu et de l'expression, eux-mêmes structurés en substance et forme, nous distinguons deux modes d'élaboration de la signification selon que l'activité sémiotique est définie comme :

- mise en relation des niveaux du contenu et de l'expression (MTD2), ou traitement isolé de l'un ou des deux niveaux (MTD1),
- découverte de la façon dont la substance du contenu ou de l'expression est organisée elle-même en matière et forme (MTD2), ou non prise en compte de cette organisation, avec une centration dominante sur la substance du contenu (MTD1).

2.3.3. Niveaux des savoirs conceptuels visés à travers les activités méta-sémiotiques

Nous envisageons ici trois niveaux d'investigation :

- celui des composants d'un MPC (types de codes repérés, éléments codiques auxquels est assignée une fonction, unités de signification établies par opposition à l'intérieur d'un MPC...),
- celui du texte, ensemble organisé de signes en interaction, dont on peut découvrir l'organisation,
- celui du discours, où le texte, envisagé comme inscrit dans une situation d'énonciation, répond à certaines fonctions.

Nous supposons que le MTD1 aborde ces trois niveaux de façon aléatoire, et approfondit essentiellement celui du code, en négligeant la découverte de l'organisation textuelle, et les relations avec la situation de communication. Dans le MTD 2, quel que soit le niveau par lequel les enfants appréhendent le fonctionnement sémiotique du MPC, les enseignants invitent à la fois à distinguer ces niveaux et à les articuler entre eux.

2.3.4. Articulation des codes entre eux

Dans l'énoncé de la variable précédente, sont envisagés le repérage des substances des divers codes, ainsi que les différences et complémentarités entre codes (inhérentes à ces codes ou dépendantes du fonctionnement du message ou de la situation de communication).

Le MTD1 n'inciterait pas à distinguer et à articuler les divers codes. Il survvaloriserait le code linguistique. Le MTD2 inversement proposerait aux enfants une investigation du MPC propre à leur faire découvrir la particularité des divers codes et leur relation dynamique, attirant l'attention sur leur interdépendance.

2.3.5. Référents théoriques des enseignants

*** Théories sémiotiques :**

Nous considérons que les maîtres de MTD1 se représentent les images visuelles et sonores :

- soit comme "transparentes", entretenant une relation d'analogie avec les objets représentés, dont elles sont censées traduire toutes les propriétés. Lire une image consiste alors à nommer les référents représentés, à effectuer un décodage -encodage du contenu apparent au niveau dénotatif, en recherchant une interprétation univoque (MTD 1a) ;
- soit comme objets de projection de significations subjectives : lire une image est alors essentiellement une activité d'expression et d'interprétation personnelles. Les résonances affectives du sujet, ses expériences passées, ses systèmes de valeur structurent sa lecture (qui porte plutôt sur des fragments de l'image), tant au niveau dénotatif que connotatif (MTD1 b).

Nous pensons que les maîtres relevant de MTD2 voient dans l'image un discours constitué de signes en relation, au double niveau du contenu et de l'expression, ce qui n'exclut pas, comme l'écrit M. Tardy (1973) la prise en compte des deux autres référentiels de l'image que sont le "monde" (fonction monstrative), et les "projections structurantes" du sujet (fonction fantasmatique). Lire une image consiste alors à en élaborer progressivement les significations,

- en prélevant des indices formels,
- en construisant peu à peu l'image comme un système complexe de signes en relation avec d'autres systèmes,
- en prenant en compte les éléments d'énonciation qui permettent d'appréhender sa dimension pragmatique.

Dans cette perspective, les plans dénотatifs et connotatifs concourent également à l'établissement des significations.

*** Relations codiques**

Les maîtres de MTD1 conçoivent les codes comme juxtaposés, et donnent une pré-éminence au code verbal. Lorsqu'ils envisagent les relations entre verbal et non-verbal, c'est surtout la fonction de redondance qui est appréhendée, l'image servant à illustrer, concrétiser les mots.

Les maîtres de MTD2 considèrent les codes comme étant en interaction. Le code verbal est un des codes qui organisent la substance sonore ou visuelle : il peut avoir des fonctions diverses par rapport à l'image : redondance, ancrage, relais (R. Barthes, 1964), ou encore des relations de mise en parallèle, en correspondance ou en interprétance (E. Benveniste, 1974).

2.3.6. Modes de traitement différents des messages pluricodiques dans l'ensemble des activités de la classe

*** Types de messages présents ou utilisés dans la classe**

Dans le MTD1, les MPC peuvent être choisis :

- soit pour annoncer, motiver, compléter, illustrer la parole du maître. Ils doivent respecter certaines normes, aux niveaux du contenu et de l'expression, essentiellement en fonction de leur valeur informative ou parfois ludique. D'origine scolaire, ils sont triés, isolés de leur contexte, ce sont plutôt des messages fixes (photos, affiches, reproductions...) et ils sont traités essentiellement pour aborder un référent réel (a),
- soit pour servir de sources d'information et d'expression parmi d'autres, sans sélection préalable. Ils sont abordés pour renvoyer à un référent réel, ou pour servir de projection à l'expression des élèves (b).

Dans le MTD2, les MPC, même lorsqu'ils servent d'auxiliaires d'enseignement, sont traités comme des objets sémiotiques. Tous les MPC faisant partie de l'environnement scolaire et non-scolaire des enfants peuvent être abordés. Ils peuvent être ou non triés, isolés du contexte. Ils peuvent relever de diverses fonctions (expression, information, ludique, esthétique...).

* Fonctions des MPC par rapport aux activités d'enseignement

Dans le MTD1, la fonction dominante est celle d'auxiliaire d'enseignement. Les MPC peuvent :

- soit servir à illustrer, motiver, contrôler, dans une perspective de lecture dénotative (action au niveau du rationnel, centration sur le référent réel)(a),
- soit permettre aux élèves de varier leurs sources d'information, de répondre à leurs intérêts, (action au niveau du rationnel et de l'irrationnel), dans une lecture qui peut être d'ordre dénotatif ou connotatif(b).

Dans les deux cas, le MPC est rarement considéré comme objet d'enseignement : quand il l'est, c'est d'une façon restreinte, ou aléatoire.

Dans le MTD2, les deux fonctions sont reconnues et articulées entre elles. Les MPC sont à la fois considérés comme des documents semblables aux autres, du point de vue de leur statut, mais aussi comme des documents originaux, quant à leur fonctionnement sémiotique, et à traiter comme tels. Les moments de réception-production sont soit inclus dans des activités de projets (avec moments de structuration "décrochés" par rapport au projet), soit provoqués par l'enseignant de façon plus systématique.

2.4. Hypothèses de recherche

A partir de la définition de ces variables et de leurs modalités de réalisation possibles, nous avons pu poser les hypothèses suivantes :

* On peut observer des styles didactiques différents dans le domaine des approches méta-sémiotiques dans et par les transcodages.

Ces approches sont constituées par les interactions entre les trajets sémiotiques des enfants et les trajets didactiques proposés par les enseignants. Elles mettent en œuvre et produisent des savoirs expérimentaux, opératoires et conceptuels, lorsque les enfants sont invités à générer, à partir d'un discours à transcoder A, un discours interprétant B, et un discours C portant sur la relation A/B. Ces styles s'opposent selon les modalités de certaines variables didactiques de processus et de contenu :

- variables de processus : modes d'exercice des fonctions didactiques (organisation, information, éveil), selon la façon dont les maîtres prennent en compte les savoirs expérimentaux et opératoires des enfants, et dont ils associent ceux-ci à l'élaboration de savoirs conceptuels ;
- variables de contenu : modes d'élaboration de la signification par et dans les transcodages, selon la façon d'articuler les plans du contenu et de l'expression ; niveaux des savoirs conceptuels visés à travers les activités méta-sémiotiques (code, texte, discours) ; établissement d'interactions entre codes multiples.

* Ces styles didactiques sont en relation avec des variables contextuelles :

- les référents théoriques des enseignants,

- les modes de traitement des messages pluri-codiques dans les diverses activités de la classe : types de MPC, statut et fonctions dans les activités d'enseignement, rapports entre oral, écrit et image dans l'ensemble des activités de la classe, (intentions générales et pratiques habituelles durant l'année scolaire).

3. MÉTHODOLOGIE ET OUTILS DE RECHERCHE

Nous avons prévu d'élaborer des outils nous permettant de décrire le traitement didactique des MPC, dans les activités de transcodage, et dans l'ensemble des activités de la classe, en faisant remplir aux enseignants un questionnaire, et en nous donnant les moyens d'observer les discours verbaux et non-verbaux des enfants et enseignants, au cours de deux séquences ponctuelles où étaient utilisés des MPC, en tant qu'auxiliaire et objet d'enseignement. Nous devions aussi recueillir des informations sur les données contextuelles des classes (ressources et contraintes des classes du point de vue de l'utilisation des MPC, environnement, taille de l'établissement, origine socio-culturelle des élèves...). Nous avons été amenés à élaborer un questionnaire, ainsi que plusieurs grilles d'observation des classes.

On trouvera dans plusieurs numéros de "*Repères*" des analyses de séquences, relevant de deux styles contrastés. M. Prouilhac (1988) a pu ainsi analyser la façon dont deux enseignants (MTD1 et MTD2), abordant en CM des messages publicitaires sur support papier, manifestent bien deux styles didactiques différents et cohérents. M. Yziquel (1989) a elle-même utilisé des grilles élaborées par le Groupe, pour analyser une séquence portant sur la lecture d'une affiche publicitaire.

Je me limiterai dans le cadre de cet article à nos travaux relatifs au questionnaire dont je présenterai ici quelques éléments. A dessein, j'ai gardé un ordre des items correspondant aux modalités attendues des divers styles pédagogiques. Pour une passation, les items devraient être mélangés.

3.1. Variables de processus didactique, un exemple : les modes de choix des MPC

Cette question nous permet d'envisager la diversité des types de choix fréquemment effectués, qui témoignent de la variété des points de vue qui peuvent guider ce choix, ainsi que de l'appel à l'activité des élèves dans ce domaine : les MTD1 auront un type de choix restreint, faisant peu appel aux propositions des enfants (a) ou ne choisissant que ce dernier mode de choix (b), les MTD2 diversifiant au contraire les modes de choix et excluant l'item 1 :

Quand vous proposez aux enfants de lire un MPC, comment le choisissez-vous ? Voulez-vous cocher la case correspondante selon que vous effectuez ce type de choix "jamais" ou "rarement", "quelquefois", "souvent", "très souvent" :

1 en suivant la progression d'un manuel, d'un livre ou fichier sur la lecture d'images, (du type livres sur la bande dessinée, le dessin animé, la télévision...)

2 en choisissant un MPC en fonction d'un thème abordé en classe

3 en choisissant un MPC dans le cadre d'un projet réalisé par la classe

4 en sollicitant les choix des enfants eux-mêmes en fonction de leurs intérêts

5 en suivant une progression personnelle concernant la lecture des images présentées dans le cadre des diverses activités de la classe

6 en fonction des problèmes rencontrés par les enfants au cours d'autres activités de lecture d'images

3.2. Variables de contenu didactique

Je me limiterai à présenter trois questions.

***Niveau d'investigation des MPC**

Cette question vise à appréhender si les enseignants proposent des activités centrées plutôt sur le contenu, sur l'expression, sur l'articulation entre le contenu et l'expression. Aucun des items n'est en soi caractéristique de MTD1 ou de MTD2 (sauf les items 5 et 6). C'est plutôt le fait de choisir plus fréquemment les activités centrées sur le contenu exclusivement (items 1 et 2) ou sur l'expression exclusivement (items 3 et 4), qui renverrait à MTD1. MTD2 renverrait plutôt aux pratiques articulant l'expression et le contenu (items 5 et 6) ainsi qu'à l'ensemble des autres pratiques, qui prennent une autre signification lorsqu'elles s'articulent avec des activités où sont envisagées les relations entre expression et contenu. L'item 7 permet de savoir si le niveau du discours est envisagé (message en relation avec la situation d'énonciation).

Quand vous proposez aux enfants une activité de lecture d'un MPC, qu'est-ce que vous essayez d'atteindre avec eux, rarement ou jamais, quelquefois, souvent, très souvent (cochez dans la case correspondante) :

1/ que les enfants distinguent et nomment ce qu'ils entendent et/ou voient (personnages, objets, éléments du décor, actions...),

2/ qu'ils expriment ce qu'ils ressentent en écoutant ou voyant le MPC, de façon personnelle

3/ qu'ils fassent des remarques sur les couleurs, les formes, les cadrages, les caractéristiques des sons entendus

4/ qu'ils fassent des remarques sur l'organisation générale du MPC (disposition des éléments les uns par rapport aux autres, plan..)

5/ qu'ils expriment ce qu'ils voient ou entendent et disent ensuite comment ces éléments sont traités à l'image ou au son

6/ Qu'ils expriment ce qu'ils ont compris et trouvent les divers indices qui leur ont permis de comprendre ainsi

7/ Qu'ils trouvent qui a produit ce MPC et pour qui, dans quelle intention

***Relations entre codes verbal et non-verbal dans le MPC**

Cette question permet de savoir si, d'une part des relations sont établies entre langue et image, d'autre part si la particularité de chaque code est envisa-

gée. LE MTD1 nous paraît lié à des choix qui visent à saisir des relations de redondance entre codes ("retrouver"). Le MTD2, sans oublier ces dernières, tendrait à faire découvrir les particularités de chaque code (trouver des "différences", "comparer les moyens propres à chaque code", saisir en quoi ces moyens permettent d'élaborer d'autres significations). D'autre part le MTD1 devrait proposer des activités moins diversifiées que le MTD2.

Quand un MPC comporte un texte oral et/ou écrit, et une ou plusieurs images (par exemple une affiche, un livre illustré, une émission de TV...), vous arrive-t-il de faire jamais ou rarement, quelquefois, souvent, très souvent les activités suivantes (cochez la case correspondante) :

- 1/ faire des remarques d'abord sur le texte et ensuite sur l'image ou inversement*
- 2/ dire les significations diverses que peut avoir une image et essayer de les retrouver dans le texte ou inversement*
- 3/ anticiper le contenu d'un texte à partir de l'image*
- 4/ aborder le MPC en combinant les remarques sur l'image et sur le texte*
- 5/ chercher en lisant l'image (en cachant le texte ou en coupant le son) les informations qu'elle ne donne pas et qu'on trouvera dans le texte*
- 6/ lire d'abord le texte et observer si l'image apporte des informations différentes*
- 7/ comparer la façon dont une même information est présentée différemment, dans le texte et dans l'image*

*** Rôle de la verbalisation**

Nous voulons savoir grâce à cette question si la langue a plutôt une fonction de transcodage de type "traduction"(MTD1), ou si elle sert aussi à avoir des activités réflexives sur ces transcodages, ou encore si elle sert à élaborer un message "en correspondance", une création linguistique (MTD2).

Quand vous faites des activités de lecture de MPC, est-ce que la langue sert rarement ou jamais, quelquefois, souvent ou très souvent (cocher les cases correspondantes) à :

- 1/ traduire ce MPC : décrire ce qu'il montre ou raconte...*
- 2/ analyser ce MPC (décrire comment ce MPC est constitué)*
- 3/ commenter ce MPC (porter un jugement de valeur d'ordre esthétique, moral,...)*
- 4/ établir des comparaisons avec d'autres MPC*
- 5/ l'interpréter (dire ce qu'on a compris et pourquoi)*
- 6/ écrire un texte original à partir de lui (ex: à partir d'une photo d'ordre esthétique, écrire un poème ; à partir d'une ou plusieurs images, écrire un conte qui reprenne les mêmes thèmes, mais avec les moyens propres au conte...)*
- 7/ garder une trace écrite du travail effectué*

3.3. Variables contextuelles, un exemple : les fonctions des MPC par rapport à l'ensemble des activités de la classe

Nous avons ici tenté de distinguer les fonctions dominantes des MPC, auxiliaires ou objets d'enseignement. Les MTD1 privilégieront les activités centrées sur les MPC auxiliaires, les MTD2 seront ouverts aux diverses fonctions.

"Parmi les raisons qui vous font faire des activités sur les MPC, quelles sont celles qui vous paraissent les plus importantes ? Veuillez cocher parmi ces 12 propositions les 4 raisons qui vous paraissent les plus importantes (et seulement 4).

On présentera ensuite en les mélangeant :

- 6 propositions où les MPC sont abordés en tant qu'auxiliaires d'enseignement :

a/ référent "monde" :

- *illustrer, rendre plus concrètes des informations données oralement ou par écrit*
- *motiver les enfants avant d'aborder une notion*
- *contrôler s'ils ont compris une information*

b/ référent "langue" :

- *susciter des activités d'expression orale*
- *susciter des activités d'expression écrite*
- *montrer le rôle essentiel de la langue par rapport aux images*

- 6 propositions où les MPC sont abordés comme objets d'enseignement :

a/ centration sur les langages multi-codés :

- *aider les enfants à savoir mieux lire ces messages complexes*
- *leur apprendre à analyser les divers codes à l'oeuvre dans ces messages*
- *apprendre à mieux utiliser les codes de l'image dans des activités de production d'images ou de messages pluri-codés*

b/ centration sur la situation de communication :

- *s'interroger sur les conditions de production de ces messages (qui les a fait, dans quel but, pour qui ?)*
- *mieux comprendre les nouveaux moyens de communication que sont les medias*
- *rendre les enfants capables de produire eux-mêmes des MPC bien adaptés à une situation de communication donnée.*

4. PERSPECTIVES POUR LA FORMATION DES ENSEIGNANTS

Enseignant moi-même en Sciences de l'Education de 1982 à 1991 dans une U.V. de Maîtrise "Langage et communication", conduisant des travaux d'étudiants chercheurs dans ce domaine, j'ai eu l'occasion d'utiliser les démarches et résultats de notre recherche. Je suis aussi intervenue dans diverses structures de formation continue où j'ai pu présenter ces travaux. Actuellement chef de MAFPEN à Toulouse, j'ai pu aussi les utiliser en formation de formateurs, et

constater que certains formateurs s'en sont servis à leur tour, dans leurs propres logiques de formation. Je vais donc présenter quelques grands axes d'intervention en formation.

Selon les contextes, les objectifs et les publics en formation, des démarches différentes peuvent être adoptées :

- mode informatif avec exposé et débat, visant la présentation des travaux, et un questionnement facilitant l'intégration des contenus, et la réflexion sur leur utilisation possible ultérieure ;
- mode appropriatif visant le questionnement personnel et collectif, la découverte dans les produits de la recherche de repères théoriques, de réponses à des questions ou problèmes, par exemple inciter à :
 - * répondre d'abord au questionnaire, et à partir de là, réfléchir sur la pertinence des questions, l'origine du choix des réponses, leurs présupposés théoriques, leur cohérence. On peut aussi proposer des modifications ou compléments au questionnaire,
 - * lire soi-même un MPC, en élaborer la signification, et repérer grâce au questionnaire les niveaux d'analyse auxquels on a pu se situer, la façon dont on a articulé les signes relevant des divers codes,
 - * analyser des séquences menées en classe ou proposées dans divers documents de notre recherche, ou encore dans des manuels ou fichiers : les enseignants peuvent être invités à découvrir les choix pédagogiques des enseignants, construire les variables correspondantes, les situer par rapport aux modalités proposées dans le questionnaire, imaginer les autres choix didactiques possibles, comparer avec leurs propres pratiques,
 - * proposer une séquence relevant nettement d'un certain style, et demander de la convertir en une autre séquence aux choix didactiques opposés : on peut alors découvrir quelles variables et modalités ont été repérées comme étant typiques d'un style, et apprécier ainsi la variété didactique de chacun,
 - * construire des séquences relevant de tel ou tel style, et s'interroger sur leur faisabilité dans un contexte donné.

A travers ces diverses situations, peuvent apparaître plusieurs objectifs d'utilisation en formation des résultats d'une recherche.

4.1. Savoir articuler les variables de contenu et les variables relatives aux processus et contextes

Face aux MPC, les enseignants ont une double difficulté :

- distinguer et articuler une lecture au service d'un contenu disciplinaire, et une lecture de type sémiotique : suffit-il dans une image de repérer tel personnage, sans s'interroger sur les substances et formes qui ont permis de le reconnaître ? Et inversement peut-on se contenter d'une lecture sémiotique de l'image, sans dégager ce qu'elle peut apporter pour construire des savoirs dans un champ disciplinaire donné ? L'étude de la variable "fonc-

tions des MPC dans la vie de la classe" permet de clarifier et d'ouvrir les choix possibles ;

- faire des choix cohérents non seulement au niveau des contenus, mais aussi des processus didactiques et de la prise en compte de variables contextuelles : peut-on par exemple faire des séquences de lecture-production d'images, relevant de tel choix didactique, et continuer dans le reste des activités de la classe à utiliser les MPC en faisant de tout autres choix ? Ici encore, la prise en compte des divers types de variables de notre recherche permet d'appréhender la complexité de la situation didactique, et la nécessité de la concevoir et de l'analyser à divers niveaux.

4.2. Repérer ses choix didactiques et en concevoir d'autres

Je l'ai montré dans la partie consacrée au questionnaire, chaque variable peut se réaliser selon des modalités diverses : c'est sans doute un des apports les plus importants de la recherche que de proposer des modalités diverses, qui permettent aux enseignants de repérer les choix qu'ils font eux-mêmes, d'en découvrir les raisons dans leur propre histoire personnelle, dans leur culture, leur formation, leur contexte professionnel, et d'imaginer d'autres solutions que celles qu'ils mettent habituellement en oeuvre, en les référant à des choix théoriques cohérents. Mais ceux-ci peuvent-ils toujours s'effectuer sans prendre en compte des niveaux divers de cohérence ?

4.3. Découvrir les divers aspects d'une cohérence didactique

Le fait de définir de façon contrastive et a priori des styles didactiques permet d'analyser et d'interpréter les données par rapport à un cadre de référence, traversé de grands choix philosophiques (finalités, objectifs, idéologie des enseignants), et scientifiques (relatifs aux savoirs à enseigner, à la psychologie, à l'ingénierie pédagogique). Chacun des styles didactiques, à travers les diverses dimensions des actes pédagogiques, manifeste une cohérence interne : force est de reconnaître que dans la réalité, aucun enseignant ne manifeste dans l'ensemble de ses conduites didactiques les modalités relevant d'un seul modèle.

M. Bru (1991) a conduit plusieurs recherches sur les profils d'action didactique (modalités relatives à l'ensemble des variables à un moment T). Il a pu montrer pour un même enseignant, la variété de ce profil, selon les situations : "c'est parce que le degré d'adaptation d'un profil dépend des caractéristiques propres à chaque situation, qu'aucune norme générale n'apparaît et qu'il est en conséquence vain d'essayer de spécifier un "bon" profil didactique pertinent dans la généralité des cas" (p. 131).

M. Bru montre cependant que la préoccupation des enseignants réside d'abord dans la recherche d'une cohérence didactique : mais les critères de cohérence sont "toujours relatifs et différents d'un enseignant à l'autre" (ibid, p. 131-132). Trois aspects de cette cohérence peuvent être néanmoins distingués.

- Recherche d'une cohérence interne au profil didactique :

Les enseignants reconnaissent en effet que "les choix relatifs à chacune des onze variables sur lesquelles il est possible d'agir pour modifier les conditions d'apprentissage (variables de contenu, processuelles et d'organisation du dispositif) n'apparaissent jamais totalement libres. Par exemple selon certains enseignants, on ne peut associer à l'intérieur du même profil le choix d'une large initiative laissée aux élèves et une dynamique de l'activité scolaire qui relèverait de la menace et de la coercition" (ibid. p. 132). En ce sens, ce type de cohérence renvoie à celle que nous avons essayé de décrire à travers les "styles didactiques". Mais il existe d'autres aspects qui rendent compte d'autres formes de cohérence.

- Recherche d'une cohérence par rapport au contexte:

Beaucoup d'enseignants, dans les entretiens menés par M. Bru, soulignent "qu'il n'est pas toujours possible de faire ce qu'il faudrait faire. Sont alors évoquées les contraintes matérielles, temporelles, institutionnelles...perçues comme autant d'obstacles à une adéquation parfaite des profils didactiques aux besoins des apprenants" (ibid. p. 132).

Autant dire que ce que nous appelons nous-mêmes les "styles didactiques" peuvent être certes connus, et mis en œuvre de façon cohérente par les enseignants dans certaines situations. Il demeure cependant que cette cohérence interne propre à chaque style ne guide pas toujours les choix didactiques des enseignants dans la pratique réelle des classes. Même si, lors des séances que nous avons observées, on peut supposer que les enseignants essaient de se rapprocher au maximum des modalités propres à tel "style", on peut se demander si, effectivement, compte tenu de circonstances diverses, ils arrivent à se maintenir dans cette cohérence-là.

- Recherche d'une cohérence séquentielle à l'intérieur même d'une action didactique donnée :

Compte tenu de l'état d'avancement d'une séquence d'enseignement-apprentissage, l'enseignant peut être amené à rompre la continuité de ses choix didactiques (objectifs trop élevés, désir de reprendre une activité sur un contenu identique avec d'autres modalités pour faire réagir les élèves, ou vérifier certains acquis...). Les enseignants reconnaissent alors qu'il leur est très difficile de maîtriser la cohérence des profils dans le temps. On peut certes reconnaître que cette adaptation aux réactions des enfants est propre plutôt à certains profils ou styles pédagogiques... Il n'en demeure pas moins qu'on pourra alors observer une certaine flexibilité dans le choix d'un style, pas toujours consciente.

D'autres critères émis par les enseignants peuvent encore expliquer les choix qu'ils effectuent : charge de travail personnellement admissible, (variable selon les périodes de la vie professionnelle), poursuite d'un but indépendant de la réussite des élèves (attrait ou répulsion personnels vis-à-vis de certaines formes d'activités). Dans le domaine de l'approche des messages pluricodiques, il n'est pas rare de trouver des enseignants passionnés d'audio-visuel, voire praticiens eux-mêmes, qui choisiront tel ou tel support, telle ou telle activité en fonc-

tion de leur expérience ou de leurs envies, et inversement bien des enseignants sont encore rebutés par tout ce qui relève de l'audio-visuel ou de l'image, domaines culturellement dévalorisés à l'intérieur d'une certaine culture.

4.4. Situer les innovations pédagogiques par rapport à des activités de recherche

Quand les enseignants innovent, ils se réfèrent implicitement, la plupart du temps, à un certain style didactique : ils essaient intuitivement de modifier certaines de leurs pratiques, pour élaborer des réponses nouvelles face à certaines difficultés, mais en ne disposant pas forcément de l'aide d'un groupe qui pourrait les accompagner dans une description précise de ce qu'ils tentent. Leurs seules références sont bien souvent l'exemple d'un collègue, les idées "piquées" au hasard de leurs lectures, plus rarement les prescriptions ou suggestions d'un inspecteur, les contenus proposés dans les programmes.

Les situations de formation sont des moments où ils peuvent faire le point, et comprendre que cette démarche d'invention didactique dans l'autoformation est essentielle, mais qu'elle correspond à un premier niveau de la recherche, celui où on appréhende les problèmes de façon encore syncrétique, où on se pose des questions sans les référer à un cadre théorique, qui permettrait de poser des hypothèses, de choisir une méthodologie d'observation, d'obtenir des informations et des les interpréter;

Les produits de notre recherche peuvent cependant les aider, nous l'avons vu plus haut, à mieux analyser leurs innovations, à comprendre les orientations diverses proposées par l'institution scolaire et variant selon les époques (F. Sublet, 1984, 1985-86), à élargir l'éventail des choix possibles. Ils peuvent aussi contribuer à accroître l'intérêt pour la recherche en didactique elle-même.

Force est de reconnaître cependant l'extrême difficulté qu'ont les enseignants à s'approprier des recherches en didactique. Parlant des travailleurs sociaux innovants, qu'il appelle "agents de la recherche impliquée", G. Mendel (1982) souligne "leur isolement intellectuel et social, comme l'absence de préparation à la recherche dans les lieux où ils ont été formés" (p. 532), ce qui les oblige "à ne compter souvent que sur leurs propres ressources, face aux problèmes urgents et graves auxquels ils sont confrontés".

On pourrait en dire autant des enseignants : la formation en IUFM leur permettra-t-elle de devenir des praticiens de terrain ayant leur propre cheminement, et disposant de repères pour orienter et comprendre leurs innovations ? La formation continue elle-même a-t-elle les moyens de former aussi par la recherche, non seulement les formateurs mais les "enseignants de base" ? Les chercheurs en Sciences de l'Education et en Didactique ont-ils la volonté et disposent-ils des structures pour dépasser la seule diffusion écrite de leurs recherches, pour s'intéresser aux innovations de terrain et concevoir des produits de leurs recherches qui ne s'adressent pas qu'à leurs pairs ?

NOTES BIBLIOGRAPHIQUES

- BENVENISTE, E., (1974), *Problèmes de linguistique générale*, Paris, NRF/Gallimard.
- BRÉDART, S., RONDAL, J. A., (1982), *L'analyse du langage chez l'enfant. Les activités métalinguistiques*, Bruxelles, Mardaga.
- BRU, M., (1991), *Les variations didactiques dans l'organisation des conditions d'apprentissage*, Toulouse, Éditions Universitaires du Sud.
- CRAHAY, M., (1989), Contraintes de situation et interaction maître-élève, in *Revue française de Pédagogie*, N°88, Paris, INRP.
- DUCANCEL, G., (1980), Comprendre ce que disent les maîtres, in *Repères*, n°58, Paris, INRP.
- LATERASSE, C., MASSELOT, M., et coll., (1982), Pouvoir apprendre à lire-écrire, Développer la fonction symbolique et les capacités sémiotiques, in INRP, *Recherches Pédagogiques*, n°116.
- LESNE, M., (1977), *Modes de Travail Pédagogique et formation d'adultes*, PUF, L'Éducateur.
- NOT, L., (1980), *Les Pédagogies de la connaissance*, Privat.
- POSTIC, M., (1977), *Observation et formation des enseignants*, Paris, PUF, Pédagogie d'aujourd'hui.
- PROUILHAC, M., (1988), De l'image au texte : trajet simple ou aller-retour ?, in *Repères*, n°74, Paris, INRP.
- ROMIAN, H. et LAFOND, A., (1981), *Essai d'évaluation des effets d'une pédagogie du français. 2, Vers l'observation des variables pédagogiques*, Paris, INRP.
- ROMIAN, H., (1982), Les produits d'une recherche-action, in INRP, *Recherches Pédagogiques*, n° 116.
- ROMIAN, H., (1987), Aux sources des savoirs à enseigner : Traditions scolaires, pratiques sociales, référents théoriques, in *Repères*, n°71, Paris, INRP.
- ROMIAN, H., & YZIQUEL M., (1988), *Enseigner le Français à l'ère des médias. Rencontres de la langue, de l'image et du son*, Coll. Plan de Rénovation, Paris, Nathan.
- MASSELOT, M., SUBLET, F., (1984), Le point sur les recherches, in *Repères*, n°64, Paris, INRP.
- MENDEL, G., (1982), Recherche spontanée, recherche impliquée, in Godelier M., *Les sciences de l'homme et de la société en France*, La Documentation Française.
- SUBLET, F., (1985-86), Les pédagogies de la Télévision, in *Homo XXV*, Université de Toulouse le Mirail, p. 77-96
- YZIQUEL, M., (1989), Pratiques langagières et pratiques sémiotiques, in Romian H. dir., *Didactique du Français et recherche-action*, collection Rapports de Recherche, n° 2, Paris, INRP.
- YZIQUEL, M., (1989), Étude sémiotique de l'image. Aspects pédagogiques, in Maurand, G., *Lire et enseigner le texte et l'image. Valeurs et culture*, 9ème Colloque d'Albi "Langages et Signification", Université Toulouse-Le-Mirail, École Normale d'Albi.

ÉLÉMENTS POUR UNE DIDACTIQUE DES TEXTES PLURICODIQUES

Maryvonne MASSELOT-GIRARD,
CRELEF- Besançon, Université de Franche-Comté

Résumé : Les plus gros obstacles au traitement de l'image et des discours pluricodiques à l'École tiennent à un double handicap : celui de penser qu'il suffit de proposer des images pour qu'elles soient lues dans une sorte de "supplément d'âme", et celui de penser qu'il n'y a pas d'outils de formation à la disposition des maîtres.

Nous tenterons de montrer qu'une pratique des discours pluricodiques en classe en tant que tels peut contribuer à construire des capacités sémiotiques. Cette pratique est théorisable à partir de concepts et notions issus des Sciences du Langage : la dyade expression / contenu, les notions de transcodage, d'intercodicité, en particulier.

En 1982, une analyse de l'état des lieux dans les sciences du langage par rapport aux questions posées en didactique du Français avait fait apparaître une formidable richesse des références disponibles et la pertinence d'un champ de recherches et d'innovations encore peu exploré, celui des pratiques "de communication" (Romian dir, 1989). L'une des recherches INRP (désormais "Sémiotiques", Romian & Yziquel, 1988, Yziquel, 1989), issue de cette analyse - et de recherches antérieures sur les relations entre Français et Activités d'éveil scientifiques (Ducancel, 1980) - a porté sur la dyade "*pratiques langagières / pratiques sémiotiques*"

C'est bien pointer le champ de réalisation de la communication, mais c'est en même temps poser à la communauté éducative la question de l'apprentissage de ces actes et de ces écrits quotidiens que A. Moles a stigmatisés sous l'expression de "*opulence communicationnelle*".

Malgré un relais d'importance, celui de la publication en 1985 de l'objectif de maîtrise de la trilogie "Écrit, Oral image", pour le Collège, l'enseignement du Premier Degré a eu, sur ce sujet, une attitude à la fois simple et mal adaptée.

Simple, parce que la tradition pédagogique, peu analysée mais prégnante, veut que, depuis fort longtemps, l'École ait fait de l'image un adjuvant de poids dans l'apprentissage. Qu'on se rappelle les abécédaires (dont la mode revenue n'est peut-être pas le seul fait de la nostalgie), les tableaux d'élocution, immenses images, du format d'une carte de géographie, saturées de représentations figurales et servant de supports à la verbalisation ; l'importante littérature illustrée, l'omniprésence des images sur les murs des classes et dans les cahiers

de récitation laissent comprendre alors que l'École élémentaire se trouvait là en terrain connu.

Que les représentations idéologiques véhiculées par l'histoire des pratiques de classe en matière d'image, que la vieille défiance envers l'image, moins précise et plus fantaisiste que le langage disent d'aucuns, que la pesanteur, en un mot, des a priori et des idées reçues soient venues gripper l'engrenage, peu l'ont vraiment dénoncé.

Aussi, la banalité de l'accueil fait à l'image dans les classes va-t-elle de pair avec un statut minoré, au profit de l'écrit surtout, d'où une inadéquation aux réalités des discours sociaux.

La plus grande difficulté est venue sans nul doute du fait qu'une pédagogie de l'image ne se construit pas d'emblée et que les outils pour le faire ne sont pas facilement accessibles. Ils le sont d'autant moins, que dans le seul champ de la communication, les sciences convoquées sont multiples et tout ne donne pas matière à enseigner.

Si donc le problème se bornait à inclure dans l'ensemble des objets textuels étudiés et produits en classe des "textes iconiques", les maîtres devraient disposer d'un ensemble de savoirs théoriques qui, tels quels, ne constitueraient qu'une culture individuelle.

Pour que ces savoirs puissent être activés dans les classes, s'impose un deuxième stade, celui de leur traitement didactique.

Or cette démarche suppose que soit dominée la tradition pédagogique de l'image.

1. DU TEXTE À L'IMAGE : LA TRADITION CONTINUÉE

On remarquera que la formulation choisie ici marque, par l'ordre d'énonciation, une primauté des pratiques langagières. Non que cette primauté soit ontologique ; elle est en l'occurrence simplement chronologique et pointe l'histoire de la pédagogie de la langue.

Dès 1792, la nécessité de doter le peuple français d'une "koiné", d'un outil de communication commun pour dépasser les langues régionales et les patois et permettre la diffusion des idées républicaines, s'est articulée, dans l'École naissante, sur des pratiques essentiellement liées à celles de la Littérature.

S'y ajoute la construction des performances scolaires induites par la pratique écrite des langues mortes et du latin en particulier. Le statut de l'image, dans sa perspective historique, est celui d'un divertissement, d'une pause dans l'apprentissage, d'un support d'exercice de langage ou d'un auxiliaire pour glorifier les grands hommes, en Histoire et Morale, ou figurer l'inconnu et le complexe, en Sciences.

Il suffit, pour comprendre, de parcourir les grands textes théoriques qui encadrent la pédagogie de l'École de 1881.

Sous la plume de VESSIOT (1893, pp. 370-371), la défiance envers les "errances" de l'imagination des enfants laisse néanmoins la porte ouverte au divertissement :

"Les enfants sont si avides d'images et de tout ce qui est spectacle et représentation ! Une séance de projection, c'est un plaisir en perspective, c'est un moyen d'émulation, c'est une lumière répandue sur l'enseignement tout entier... Avec une suite de dessins représentant des scènes de tout genre, des batailles, des grands hommes, des héros, des rois, des costumes, des armes, on forme un cours descriptif presque complet de notre histoire".

Ce passage, parmi tant d'autres, situe clairement les pratiques qui se sont perpétuées : divertissement et description. La rédaction même de Vessiot laisse à penser que l'enseignement connaît des modalités discursives "**descriptives**" pour lesquelles l'image est l'outil adéquat, en fonction de **monstration** et en substitut d'une verbalisation longue et complexe, et des modalités **explicatives** dévolues au langage, (le terme "explicatif" étant ici inféré par distinction contrastive).

G. COMPAYRÉ (1894), moins réticent, prône toute une série d'activités dans lesquelles l'image passe du statut d'auxiliaire et de sa fonction monstrative à un statut de **support de verbalisation**. Posée en objet à étudier, la description de tableau est un exercice que promeut Compayré dans l'ensemble des activités de langage, en faisant remarquer qu'il s'agit là d'une démarche différente de la rédaction ou de l'élocution.

Une telle perspicacité ne pouvait, dans le contexte, qu'être comprise comme une manie personnelle et les écrits pédagogiques ont eu beau jeu, en dehors de l'École maternelle, de gloser à l'envi sur des activités intéressantes certes, mais moins urgentes que d'autres : toutes les revues pédagogiques de l'entre-deux-guerres ne laissent place à l'image que dans les croquis, cartes et "arrangements décoratifs et illustratifs" des activités de dessin. La circulaire ministérielle du 30 Septembre 1920 préconise :

"Le professeur fera fréquemment appel à l'emploi de graphiques et croquis. Ce procédé rend de précieux services et il importe de familiariser les élèves avec un mode de représentation très général et de plus en plus répandu",
...tandis que les revues alimentent leurs finances grâce à la publicité des appareils de "projection de clichés" (avec illustration!) jusqu'à "l'appareil de haute précision et d'une grande simplicité qui donne une projection aussi fine que celle des grands cinématographes" (in *L'École* 1920-1921 passim)

Pourquoi aller chercher dans la poussière des archives des témoignages de positions depuis longtemps mises à mal par l'évolution technologique, la culture médiatique des élèves et les divers efforts de rénovation ?

Parce que demeure un fond de paralysie devant l'image qui fait que perdurent les pratiques décrites plus hautes, sans aller plus avant, vers des positions mieux problématisées.

Un questionnaire soumis pendant l'année 1992-93 aux stagiaires de la MAFPEN (Mission Académique à la Formation des Personnels de l'Éducation Nationale) de l'Académie de Besançon fait apparaître une reconnaissance du statut d'auxiliaire de l'image, une indispensable fonction de témoignage et de support d'apprentissage, en Histoire en particulier, réponses qui vont bien dans le sens de la tradition continuée.

Dans un récent numéro de *Repères* (n°6) qui traite des Langues Vivantes et du Français à l'École, M. Marquillo (p.128) relève le faible pourcentage d'enseignants de langue utilisant l'image dans leur classe :

"Le résultat le plus marquant est sans doute le faible degré d'utilisation de la vidéo ; il est à noter que les six utilisateurs occasionnels sont des enseignants d'anglais ; parmi ceux qui ne l'utilisent jamais se trouvent les enseignants d'espagnol, ce qui ne peut laisser de surprendre car la télévision espagnole, en cette zone frontalière est accessible."

Ce constat est d'autant plus important qu'il marque bien une difficulté à prendre en compte les facilités technologiques et logistiques.

On comprend dès lors comment l'irruption d'un objectif spécifique de maîtrise de la trilogie "Écrit, Oral, Image" a pu apparaître aux enseignants comme une rédaction contemporaine de pratiques depuis longtemps intégrée dans la classe.

En dehors des séquences innovantes produites dans le cadre de la recherche INRP "Sémiotiques" citée plus haut, il n'est aucun ouvrage qui se soit attaché à cette problématique spécifique pour diffuser une pratique pédagogique différente des pratiques anciennes. Plusieurs ouvrages contemporains, en France comme à l'étranger, (en Belgique et en Grande-Bretagne en particulier), tentent de promouvoir une attitude pédagogique et un regard différents sans que s'instaure une véritable cohérence didactique avec les autres objectifs poursuivis par l'École.

L'enseignement technologique (collection Technologies), par exemple, a tenté d'inclure la lecture de l'image dans un manuel de Français de 4° et 3°. Mais ces exercices apparaissent en fin de chapitre, de façon sporadique, sans obéir à une progression repérable. L'analyse qui en a été menée au sein du CRELEF met en évidence une confusion méthodologique entre la lecture, les références culturelles et les hypothèses sur les conditions de production.

Pour louable qu'il soit, cet essai demeure peu convaincant et alimente les représentations de l'image-divertissement, voire bouche-trou, sans intégration dans une problématique textuelle.

Non que tel ait été le propos des auteurs, soyons clairs ! Mais de leur aveu même, les références scientifiques sont, soit si difficiles à trouver par leur multiplicité disciplinaire, soit si difficiles à traiter dans une perspective d'enseignement, qu'on ne peut que "bricoler".

Ces divers témoignages, des débuts de l'École républicaine aux pratiques contemporaines, montrent que, si rien ne change, c'est parce que les outils du changement ne sont pas construits; et là où ils le sont, les conditions institutionnelles de diffusion ne les ont pas mis à portée des maîtres ou des formateurs.

2. SAVOIRS DE RÉFÉRENCE ET CONSTRUCTION DIDACTIQUE

La première difficulté tient à ce que les écrits qui traitent de l'image appartiennent au champ de la philosophie, à celui de l'esthétique, à celui de la socio-culture, ou à celui de la sémiologie.

Serait-il opératoire de mener un traitement didactique des divers acquis de la Recherche en partant uniquement de ces différents champs ? La réponse est résolument négative puisque tout traitement didactique (Romian, 1987) présuppose une sélection soumise à l'exigence des objectifs poursuivis. Il ne peut donc exister qu'un traitement didactique fait en fonction d'un projet d'enseignement.

Les concepts scientifiques ne sont pas convoqués dans une perspective d'applicationnisme immédiat, mais dans une perspective d'étayage et de dévoilement problématique.

La première urgence qui s'instaure est donc celle de la demande pédagogique, des problèmes didactiques, et non celle de la prescription dérivée d'un savoir "savant" : les pratiques de classe "ont besoin de..." les recherches scientifiques ...fournissent des amorces de solutions ".

Il y a peut-être truisme à réaffirmer ce point dans un revue comme *Repères* mais la fréquentation des instances de formation, à différents niveaux, laisse à penser que la démarche qui va du questionnement didactique aux sciences de référence n'est pas unanimement reconnue ; la démarche applicationniste - la science propose des outils pour la classe - est encore très largement répandue dans l'opinion professionnelle.

C'est pourquoi il est utile dans un premier temps, de dessiner la démarche qui va des objets d'enseignement et d'apprentissage aux "réserves" de références potentielles.

3. PRATIQUES SÉMIOLANGAGIÈRES, DISCOURS ET SAVOIRS THÉORIQUES

L'impression de "bricolage" citée plus haut, d'après les dires des maîtres, a plusieurs corollaires.

Inclure l'image dans les pratiques pédagogiques revient souvent à négliger la diversité des pratiques culturelles auxquelles renvoie la lecture d'images. La reconnaissance d'une situation s'accompagne donc, dans un même mouvement, de sa diversification.

La communauté enseignante est encore peu encline à admettre à l'Olympe des textes scolaires des écrits ou des messages pluricodiques qui émanent du quotidien et non de la doxa, textes et messages que nous nommerons "Discours sociaux"

Qu'est-ce, par exemple, que lire les images de la télévision ?

Qu'est ce que verbaliser une image et construire des réseaux de significations si cette image est une photo, une affiche ou un tableau ? (Ces activités ne seront pas de même nature selon le support étudié).

Qu'est ce que fabriquer en classe individuellement ou collectivement un texte pluricodique ?

Dans le premier cas, la lecture d'images sera incluse dans une activité globale d'éducation aux médias ; dans le second, l'accent sera mis sur les activités métasémiotiques, tandis que dans le troisième exemple l'activité de production renverra au développement des pratiques de communication.

A chacun de ces pôles correspond un bloc conceptuel différent.

L'éducation aux médias suppose des activités orientées vers les modalités d'émergence du sens : "comment l'auteur construit-il le message ?" est une question qui n'a pas pour réciproque "comment le lecteur construit-il le sens du message ?" : "sémiogenèse d'encodage" et "sémiogenèse de décodage" ne sont pas le recto-verso d'une même activité. Bien plus : en classe, ces questions sélectionnent des activités différentes : la sémiogenèse d'encodage renvoie, dans ce cas, au développement des pratiques de communication quand la sémiogenèse de décodage peut aller jusqu'à l'activité "méta".

A poser l'image comme le pendant ou le complément obligé du texte linguistique, on a trop souvent oublié que les espaces discursifs étaient différents et que toute analogie ne peut qu'être trompeuse. Il n'y a pas d'homologie entre langage et image, il n'y a que des **Interactions**, concept clé d'une pédagogie, d'une didactique de la communication.

Contrairement à ce qui se passe pour la langue et malgré des emplois métaphoriques, il est impensable d'imaginer une séquence de "grammaire de l'image". Il n'y a là que figure de rhétorique pour pointer des notions comme :

- l'opposition entre expression et contenu
- système
- pluricodicité
- intercodicité

Dans une démarche de recherche-innovation, ces notions ont été redéfinies, voire construites : c'est ainsi que la notion de "**pluricodicité**" issue des premières recherches menées dans le cadre du CRELEF, a donné naissance à celle d'**intercodicité** puis de **pivot codique**, pour désigner soit les modalités d'interaction codique, soit le point d'articulation de cette interaction (Masselot-Girard, 1977).

Quant à l'opposition "**expression**" / "**contenu**", elle délimite dans les écrits sémiotiques la structure même de la circulation du sens, dite sémiotique. Elle pointe le plan des représentations figurales, des formes et de leur substance d'encodage, par opposition au "contenu", qui ne se donne pas mais se construit, dans une dynamique de lecture où interviennent intertextes et intercodicité.

On comprend comment ce couple oppositionnel est convoqué dans les pratiques de classe plus comme un indicateur méthodologique que comme un objet savant ; il est au centre de la décision d'une démarche, il n'est pas contenu d'apprentissage.

De ces remarques, sont nées, dans les recherches INRP des années 80 (Romian dir, 1989) des propositions didactiques qui, renvoyant à des écrits antérieurs déjà discutés et étayés, prendront ici la formulation d'une conclusion somative :

A- Il n'y a pas de statut unique assigné à l'image, même dans une activité disciplinaire similaire : tout dépend de l'objectif d'enseignement / apprentissage visé dans une séquence précise.

Le point nodal est ici l'objectif visé et non le texte iconique étudié ou produit.

En outre, le statut des savoirs théoriques convoqués diffère en fonction des modalités pédagogiques, didactiques mises en œuvre par l'enseignant, inhé-

rentes à l'objectif terminal : tantôt les références théoriques seront aide à la construction de la séquence, tantôt ils seront à reformuler pour devenir objectifs.

B - Les savoirs théoriques ne sont pas, tels quels, des contenus d'enseignement ; ils se transforment par reformulation didactique en fonction des objectifs cités ci-dessus , ou se déploient, on l'a vu plus haut à propos de la pluricodicité.

La question est de savoir si ces extensions théoriques sont scientifiquement légitimes.

Est-ce à dire que toute appropriation didactique des concepts et savoirs d'un champ scientifique les "abâtardit"?

On sait qu'il s'agit là d'un débat séculaire et que la réponse est ambiguë ; toute reformulation est peu ou prou déformation, de cette reformulation naissent de nouvelles notions, de nouvelles problématiques qui montrent bien que là est la vie de la pensée. Tout développement intellectuel passe par l'appropriation analogique ou la métaphorisation des concepts, dussent le purisme et la fidélité en souffrir.

Demeurent cependant les scrupules intellectuels qui surgissent inmanquablement : a-t-on le droit d'altérer (c'est à dire traiter et reformuler) des savoirs hors de leur contexte de référence, et d'en faire ainsi des savoirs orphelins, selon le mot de Y. Chevallard ? Cette question se trouve dépassée par la constatation que toute altération de ce type, dans le cadre d'une problématique didactique, produit en même temps d'autres savoirs, dont le champ d'application est celui des pratiques scolaires dans leur logique interne, tant scientifique que socio-culturelle.

4. CONCEPTS, TRAITEMENT DIDACTIQUE, ITINÉRAIRES

4.1. Un problème scientifique, deux activités de classe

Dans un premier temps, tout formateur se pose la question des capacités requises en fonction de l'objectif visé : quelles capacités seront développées par l'activité de classe, sur la base de quels acquis antérieurs ? Cette question délimite un espace théorique à l'intérieur du champ d'activités : la construction d'une B.D. renverra d'abord à la production de récit , puis dans une seconde phase de réflexion à l'interaction "texte-image".

Le champ de pratiques correspondant à la consigne "produire un récit" convoquera des concepts de narratologie et des études textuelles.

A l'intérieur de ce champ, l'objectif "articuler un texte et une image" sera dépendant d'une capacité de maîtrise hiérarchiquement dominante, celle de la cohérence narrative.

Si l'interaction texte-image est incluse dans une activité globale de construction d'une exposition par exemple, ou de fabrication d'un dépliant promotionnel (pour l'établissement ou la région) cet objectif prendra une autre dimension et une autre place :

- il deviendra l'objectif de maîtrise visée par l'exercice, d'une part,
- cette interaction commandera la mise en place et la structuration de l'objet discursif "exposition".

Ces deux exemples (Yziquel, 1989) mettent en évidence plusieurs phénomènes occultés souvent par l'urgence pédagogique.

Le premier est de l'ordre de la place et de l'itinéraire des références théoriques, le second est de l'ordre de la chaîne conceptuelle.

4.2. Une activité de classe, une chaîne conceptuelle

Monter une exposition avec des élèves exige du maître des savoirs sur les trajets oculaires, les déambulations de visionnement, les réseaux de significations et les effets de sens induits par des déambulations aléatoires ou des trajets non prévus. Ces savoirs appartiennent à des champs de pratiques qui ne sont pas fréquemment convoqués dans l'École ou qui renvoient à des savoirs qu'il convient de puiser auprès des professionnels.

Mais il est une problématique strictement incluse dans la didactique du Français, bien qu'elle ne fasse pas partie des exercices académiques, celle de la pratique du titre et de la légende.

Les définitions de "titre" et "légende" telles qu'elles figurent dans les dictionnaires spécialisés ou les articles de revues scientifiques permettent au maître de délimiter une problématique linguistique qui ne devient didactique qu'après traitement:

- il s'agit de passer d'une formulation définitoire (du type : *un titre, c'est...*: définition telle qu'elle peut se trouver dans un article théorique,) à une formulation du type:
- *capacités syntaxiques et lexicales nécessaires à la construction d'un titre ou d'une légende.*

On passe alors d'un champ de références à une capacité de maîtrise, puis à un contenu d'apprentissage. L'objet d'apprentissage est donc fait de capacités linguistiques et de capacités sémiotiques liées au fonctionnement de l'intercodicité.

Ces deux étapes sont constitutives du traitement didactique et antérieures à la construction de la séquence. La tâche projetée est ainsi diffractée en phases préalables qui sont les conditions mêmes de sa réalisation.

5. DIDACTIQUE DES TRANSCODAGES ET ACTIVITÉS "MÉTA"

Les lignes qui précèdent dessinent des pistes possibles, telles qu'elles sont apparues dans la recherche INRP "Sémiotiques".

L'une des activités centrales à l'École élémentaire demeure le transcodage .

Nous référant à la définition initiale exploitée par le Groupe "Sémiotiques", nous partons d'une conception double du transcodage (Massetot-Girard, 1980) :

"Un transcodage se définit stricto sensu comme un acte de transfert d'un code à un autre. Conçu comme tel, il peut intervenir à un niveau primaire ou à un niveau secondaire:

niveau primaire : situation vécue / restitution codée

niveau secondaire : restitution codée / transposition dans un autre code"

Outre le fait que cette transposition suppose une connaissance préalable des règles de fonctionnement du code de transposition ainsi qu'une maîtrise des outils d'encodage, elle suppose aussi une claire détermination des statuts respectifs assignés à la langue et à l'image.

- le langage sera posé en **interprétant** de l'image dans une activité de lecture et de verbalisation
- ou au contraire comme **interprété** par elle dans une activité de reformulation et de réécriture.

Ces notions, directement issues de la théorie sémiotique, prennent, par extension, une fonction descriptive qui vise non plus l'objet sémiotique, mais l'objet didactique.

Eco (1988) définit ainsi la notion d'interprétant :

"Au lieu du signifiant à expliquer, j'offre d'autres signifiants, verbaux, visuels etc...que nous appellerons interprétants du signe"

Dans l'activité de classe, la notion d'interprétant originellement affectée au signe se déplacera par extension métaphorique vers le code utilisé, voire vers la qualification de l'activité codique : verbalisation interprétante.

Cet exemple illustre, différemment des précédents, comment le recours aux acquis sémiolinguistiques est traité dans la conceptualisation didactique des pratiques de transcodage en classe.

Le travail sur ce va et vient "interprétant / interprété" est le lieu où se manifeste le plus clairement le dialogue entre références théoriques diversifiées .

La multiplication des activités de transcodage a montré que l'analyse des interactions texte / image ou la régulation des interactions dialogiques à l'intérieur du groupe-classe favorisent la mise en place d'activités réflexives, "métasémiotiques" permettant à l'enfant de passer des "savoirs expérientiels" construits dans les situations quotidiennes de réception d'images à la construction de savoirs conceptuels élaborés dans la seule situation scolaire (Roman, 1987).

C'est en effet par la mise en évidence des interactions codiques et des changements de statut des codes que se voit ébranlée la vieille tradition de la prééminence langagière.

Ce qui se joue par là-même dans cette question, est la remise en cause d'une tradition pédagogique figée qui ne bougera que dans l'usage perturbateur des recours théoriques, dans le questionnement des pratiques à la lumière des analyses, et l'invention de nouvelles pistes à la lumière des théories.

Construire les outils du changement pour que les maîtres aient des appuis fiables, pour que l'image dépasse le statut du divertissement esthétique, pour que l'insatisfaction née du bricolage fasse place à des pratiques raisonnées et réitérables, signifie en même temps changer totalement l'axe d'attaque et réfléchir sur les savoirs qui facilitent le traitement des textes iconiques et pluricodiques plus que sur l'idéologie attachée à l'image.

A la démarche traditionnelle qui va du texte à l'image et de l'image au texte se substitue la construction de **démarches qui font de l'image un texte.**

Mais autant cette visée se légitime sur le seul plan théorique, (Eco la légitime d'ailleurs dans la préface de "*Modes de production du signe iconique* ") autant sa mise en acte en classe suppose des phases didactiques hiérarchisées, en interaction, qui vont :

- de la détermination des contenus d'enseignement
- au choix du trajet didactique
- au choix du traitement didactique,

pour finalement identifier des traits qui tiennent non plus aux savoirs construits en relation avec l'image, mais aux savoirs construits en relation avec la stratégie d'enseignement.

C'est assez dire que la possibilité de conceptualiser de manière opératoire les modalités didactiques de l'interaction langage - image sont étroitement dépendantes de la façon dont les recherches en didactique s'emparent des avancées théoriques dans ce domaine.

BIBLIOGRAPHIE

- COMPAYRE, G. (1894). *De la pédagogie à l'école*. Paris, Belin.
- DUCANCEL, G. (1980). "Comprendre ce que disent les maîtres. Une clé de lecture en trois modèles". *Repères* N° 58, pp. 73-92.
- ECO, U. (1988). *Le signe*. Bruxelles, Labor.
- GROUX, G. et alii (1991). *Français modes d'emploi*. Paris, Hachette, Collection Technologies.
- MARQUILLO, M. (1992). "Des langues étrangères à l'école primaire". *Repères* N° 6, pp. 121-138.
- MASSELOT-GIRARD, M. (1977). *La pluricodicité à l'école*. Besançon, thèse multigraphiée. Voir aussi Cahiers du CRELEF, n°1 et 12, Faculté des Lettres, Université de Besançon.
- MASSELOT-GIRARD, M. (1980). "Pédagogie et sémiotique : l'exploration des codes". *Cahiers du CRELEF* N° 10, faculté des Lettres, Université de Besançon, pp. 53-78.
- ROMIAN, H. (1987). "Aux sources des savoirs à enseigner : traditions scolaires, pratiques sociales, référents théoriques". *Repères* N° 71, pp. 71-102.
- Voir aussi ROMIAN, H. dir (1989). *Didactique du Français et recherche-action*. INRP.
- ROMIAN, H., YZIQUEL, M. (1988). *Enseigner le français à l'ère des médias*. Paris, Nathan.
- Voir aussi YZIQUEL, M. (1989). "Pratiques langagières et pratiques sémiotiques". *Didactique du Français et recherche-action*. INRP. pp. 80-127.
- VESSIOT, A. (1893). *De l'enseignement à l'École et dans les classes de grammaire des lycées et collèges*. Paris, Oudin et Lecène et Cie.

REVUES ET OUVRAGES REÇUS

REVUE...DES REVUES

■ **LES CAHIERS DU CRELEF**

Université de Franche-Comté, Besançon

- Classement thématisé des articles parus du n°1 (mars 1975) au n°34 (1992-2)
- n° 33 : LEFORT B. & MADINI M. coord. (1992-1). "Parlons d'humour : Approches linguistique, psychologique et didactique".
- n° 34 : KASHEMA Bin MUZIGWA M. (1992-2) : "Francophonies & didactiques : L'Afrique noire francophone et le Proche-orient".

■ **CAHIERS PÉDAGOGIQUES**

CRAP

- N° 311 (février 1993) : Dossier coordonné par J. Crinon : "Ecrire avec l'ordinateur".
- N° 312 (mars 1993) : Dossier coordonné par M. Lafont & G. Chappaz : "Les représentations mentales".
- N° 313 (avril 1993) : Dossier coordonné par V. Houdart & R. Pantanella : "La culture littéraire à l'école".

■ **ÉTUDES DE LINGUISTIQUE APPLIQUÉE**

Revue de didactologie des langues-cultures

- N° 89 : GARABEDIAN M. coord. (1993) : "Quels modèles didactiques pour enseigner/apprendre une langue étrangère à de jeunes scolaires ?". Didier Erudition.

■ **ENJEUX**

CEDOCEF, Facultés Universitaires de Namur

- N° 27 : BARRERA-VIDAL & COLLES L. (1992) : "FLES- Français Langue Étrangère ou Seconde".

■ **LE FRANÇAIS AUJOURD'HUI**

AFEF

- N° 100 : CHISS J. L. & DELAS D. coord. (décembre 1992) : "École, langue et culture".
- N° 101 : GADET F. & LUREAU S. coord. (mars 1993) : "Norme(s) et pratiques de l'oral".

■ **SPIRALE**

Revue de didactique et de pédagogie de l'École Normale de Lille

- N° 8 : "La formation des maîtres".
- N° 9 : "Littérature enfantine/de jeunesse"

OUVRAGES

- APRIEF (1993) : *Continuités et ruptures. Recherches et innovations dans l'éducation et la formation.* Biennale de l'Éducation et de la Formation - Paris. Unesco 27-30 avril 1992. Diffusion INRP.
- CHARMEUX E. (1992) : *Apprendre à lire et à écrire. 2 cycles pour commencer.* Coll. L'École en Questions. Toulouse, Ed. SEDRAP.
- INAEBNIT L. C. (1993) : *Les stratégies personnelles d'apprentissage. Observations d'élèves de 1P et 2P.* Lausanne, Centre Vaudois de Recherches Pédagogiques.
- INRP (1993) : *Lecture/Ecriture. Des approches de recherche.* INRP.
- KAHN G. Préface de Hagège C. (1992) : *Manières de dire. Éléments de rhétorique.* Coll. Essais. CREDIF-Didier.
- TOCHON F. V. & DRUC I. C. (1992) : *Oral et intégration des discours.* Québec, Ed. du CRP. Faculté d'Éducation, Université de Sherbrooke.

BULLETIN D'ABONNEMENT

Repères

Recherches en didactiques
du français langue maternelle

à retourner à
INRP - Publications
29, rue d'Ulm, 75230 PARIS CEDEX 05

Nom ou Établissement

Adresse

Localité Code postal

Montant de l'abonnement (2 numéros) jusqu'au 31/07/1994

- France (TVA 5,5 %) : 155 F. TTC - Corse, DOM : 150 F.
- Guyane, TOM : 146,92 F. - Étranger : 180 F.

	Nb d'abon.	Prix	Total
Repères			

• Toute commande d'ouvrages doit être accompagnée d'un titre de paiement libellé à l'ordre de l'Agent comptable de l'INRP.

Cette condition s'applique également aux commandes émanant de services de l'État, des collectivités territoriales et des établissements publics nationaux et locaux (*texte de référence : Ministère de l'Économie, des Finances et du Budget, Direction de la Comptabilité publique, Instruction N° 90-122-B1-M0-M9 du 7 novembre 1990, relative au paiement à la commande pour l'achat d'ouvrages par les organismes publics*).

Une facture pro forma sera émise pour toute demande. Seul, le paiement préalable de son montant entraînera l'exécution de la commande.

Ne pas utiliser ce bon pour un réabonnement ; une facture pro forma vous sera adressée à l'échéance.

Imprimé par INSTAPRINT S.A.
1-2-3, levée de la Loire - LA RICHE - B.P. 5927 - 37059 TOURS Cedex
Tél. 47 38 16 04

Dépôt légal 4^{ème} trimestre 1993

"REPÈRES"

Numéros disponibles

Ancienne série

Tarif : 39 F. / ex

- n° 60 - *Où en sont les sciences du langage, les sciences de l'éducation ?* [1983]
- n° 61 - *Ils sont différents ! - Cultures, usages de la langue et pédagogie* [1983]
- n° 64 - *Langue, images et sons en classe* [1984]
- n° 65 - *Des pratiques langagières aux savoirs (problèmes de Français)* [1985]
- n° 67 - *Ils parlent autrement - Pour une pédagogie de la variation langagière* [1985]
- n° 68 - *Les Dits de l'image - Apprendre à construire du sens à partir de messages associant la langue et l'image* [1986]
- n° 69 - *Communiquer et expliquer au Collège* [1986]
- n° 70 - *Problèmes langagiers - Quels apprentissages dans quelles pratiques ?* [1986]
- n° 71 - *Construire une didactique - Aspects de 4 recherches en français langue maternelle* [1987]
- n° 72 - *Discours explicatifs en classe - Quand ? Comment ? Pourquoi ? (Collèges)* [1987]
- n° 74 - *Images et langages. Quels savoirs ?* [1988]
- n° 75 - *Orthographe : quels problèmes ?* [1988]
- n° 76 - *Éléments pour une didactique de la variation langagière* [1988]
- n° 77 - *Le discours explicatif - Genres et texte (Collèges)* [1989]
- n° 78 - *Projets d'enseignement des écrits, de la langue* [1989]
- n° 79 - *Décrire les pratiques d'évaluation des écrits* [1989]

Nouvelle série

Tarif : 82 F. / ex jusqu'au 31-07-94

- n° 1 - *Contenus, démarche de formation des maîtres et recherche* [1990]
- n° 2 - *Pratiques de communication, pratiques discursives en maternelle* [1990]
- n° 3 - *Articulation oral/écrit* [1991]
- n° 4 - *Savoir écrire, évaluer, réécrire* [1991]
- n° 5 - *Problématique des cycles et recherche* [1992]
- n° 6 - *Langues vivantes et français à l'école* [1992]
- n° 7 - *Langage et images* [1993]

REPÈRES nouvelle série

paraît deux fois par an,
s'ouvre à tous les chercheurs concernés par la didactique du français langue
maternelle.

REPÈRES

un lieu d'échange, de débat scientifique pour tous ceux qui interrogent le rôle du
langage dans l'enseignement, l'apprentissage.

REPÈRES

un outil de travail pour les formateurs, les chercheurs en didactique du français
langue maternelle,
des recherches en cours dans les écoles, pour les écoles et la formation des
maîtres.

REPÈRES numéro 7, nouvelle série

Langage et images

Alors que les pratiques de la communication sociale - celles de l'école comprises -
multiplient les messages pluricodiques (faisant appel à plusieurs codes), tout se
passe comme si ceux-ci étaient transparents pour les élèves. Ce n'est pas le cas.

Ce numéro de REPÈRES marque la place, à l'école, d'activités "sémiolangagières"
qui assuraient la maîtrise de la langue orale, écrite, mise en relation avec les
autres modes de communication, de représentation du réel, dans les messages
pluricodiques.

Lire/produire des récits illustrés, des schémas en sciences, des lettres-vidéo, des
émissions de télévision, des messages sur écran d'ordinateur..., c'est entrer dans
une relation aux signes dont la langue est à la fois un élément comme d'autres, et
un mode spécifique, ne serait-ce que parce que ce mode sert à "dire" les autres, à
les conceptualiser.

Des concepts comme ceux de pluricodicité, d'interprétation et d'interprétant, de
transcodage, peuvent constituer des outils heuristiques pour induire et décrire des
pratiques de classe innovantes.