

## Les structures sémiotiques des images de l'album pour enfants

Thérèse Paquin

Volume 10, numéro 2, 1984

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/900449ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/900449ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (imprimé)

1705-0065 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Paquin, T. (1984). Les structures sémiotiques des images de l'album pour enfants. *Revue des sciences de l'éducation*, 10(2), 233-245.  
<https://doi.org/10.7202/900449ar>

Résumé de l'article

L'album de contes pour enfants constitue un instrument privilégié d'apprentissage parce qu'il lie très étroitement le plaisir de l'imaginaire au déchiffrement de la lecture. Les images qui tissent l'essentiel de ces récits relèvent de plusieurs codes de représentation auxquels sont associés les valeurs et les intérêts de la lecture. Nous nous sommes d'abord interrogée sur la nature de la production des signes afin de comprendre le fonctionnement des éléments des divers codes interreliés dans le récit iconique, puis nous avons élaboré une méthode d'analyse et d'observation susceptible d'en révéler certains niveaux de compréhension. Une expérimentation a été réalisée auprès de 69 enfants, âgés de 6 à 9 ans.

# Les structures sémiotiques des images de l'album pour enfants

Thérèse Paquin\*

**Résumé** — L'album de contes pour enfants constitue un instrument privilégié d'apprentissage parce qu'il lie très étroitement le plaisir de l'imaginaire au déchiffrement de la lecture. Les images qui tissent l'essentiel de ces récits relèvent de plusieurs codes de représentation auxquels sont associés les valeurs et les intérêts de la lecture. Nous nous sommes d'abord interrogée sur la nature de la production des signes afin de comprendre le fonctionnement des éléments des divers codes interreliés dans le récit iconique, puis nous avons élaboré une méthode d'analyse et d'observation susceptible d'en révéler certains niveaux de compréhension. Une expérimentation a été réalisée auprès de 69 enfants, âgés de 6 à 9 ans.

**Abstract** — The story book for children is considered to be a specific instrument for learning since it directly relates the pleasure of imagination with reading decoding. The images which "weave" the story are based on several representational codes to which are associated the values and interests of reading. The author examines the nature of the production of signs in order to understand the operation of elements of the various codes interrelated in the story. A method to analyse and observe levels of comprehension was elaborated. Results of an experiment using 69 children, aged 6 to 9 years, is reported.

**Resumen** — El libro de cuentos para niños constituye un instrumento privilegiado de aprendizaje puesto que une estrechamente el placer de lo imaginario con el descifrado de la lectura. Las imágenes que combinan lo esencial de dichas narraciones provienen de diversos códigos de representación a los cuales se asocian los valores y los intereses de la lectura. En primer lugar, nos interesamos al origen de la producción de signos afin de comprender el funcionamiento de los elementos de diversos códigos entrelazados en la narración icónica, y elaboramos luego un método de análisis y de observación susceptible de revelar ciertos niveles de comprensión. Se efectuó una experimentación con 69 niños de 6 a 9 años.

**Zusammenfassung** — Das Bilderbuch für Kinder stellt ein bevorzugtes Lernmittel dar, weil es die Freude am Imaginären engstens mit dem Entziffern der Lektüre verbindet. Die Bilder, die das Wesentliche dieser Erzählungen ausmachen, gehören zu mehreren Vorstellungsschlüsseln, mit denen die Werte und Reize des Lesens verknüpft sind. Wir haben zunächst die Frage nach der Art der Herstellung der Zeichen gestellt, um das Zusammenspiel der Elemente der verschiedenen Schlüssel zu verstehen, die in der Bilderzählung miteinander verbunden sind. Dann haben wir eine Analysen- und Beobachtungsmethode erarbeitet, die Zugang zu einigen Ebenen ihrer Deutung geben könnte. Unter 69 (neunundsechzig) Kindern im Alter von sechs bis neun Jahren wurde ein entsprechendes Experiment durchgeführt.

Le projet d'analyser les structures de l'image dans l'album pour enfants s'est imposé à nous comme une nécessité primordiale. Parce qu'en voulant exploiter l'album pour stimuler et motiver la lecture et la créativité, nous nous sommes

---

\* Paquin, Thérèse: professeure, Université du Québec à Rimouski.

rendues compte que l'image parlait un langage complexe, s'imposait dans une structure de communication dont nous ne connaissons que bien peu l'articulation et que ce n'est qu'intuitivement que nous l'appréhendons et la choisissons pour la donner « à lire » ou à contempler aux enfants. Il semble que nous ayons pour de bon présumé que tous les enfants comme tous les adultes « déchiffrent » l'image et la comprennent facilement à cause de cet air de « déjà vu », de ressemblance, de cette fonction « analogique » qu'on lui confère. Et paradoxalement, cet objet si transparent, à l'air si innocent et si abondamment exploité, se livre très difficilement à l'analyse, ce qui explique tant d'argumentations savantes concernant son « inefabilité ».

L'iconologie nous avait cependant appris à lire, à déchiffrer l'image en y recherchant une abstraction de l'idée générale correspondant à son niveau d'articulation iconique, à sa structuration. Nous savions ainsi indiquer, identifier les choses et les mettre en rapport avec notre idéologie et nos réalités. Cette interrogation sur les significations de l'image constituait une bonne préparation à l'analyse de son fonctionnement en rapport aux lectures possibles, susceptibles de nous conduire à l'identification des éléments sur lesquels reposent ses valeurs positives ou négatives. Mais elle ne nous permettait pas d'en éclairer les processus de signification. L'image s'impose comme un texte, une pluralité de signes reposant sur plusieurs codes interreliés. Comme le souligne Porcher (1976)<sup>1</sup>, « Elle est tellement codée que le code lui-même tend à disparaître en tant que tel dans l'esprit du lecteur ». Puisque notre but principal consiste à identifier les facteurs de l'intérêt reliés à l'image de l'album pour enfants, nous voulions savoir dans un premier temps en quels lieux de la structuration du sens et de la forme stylistique ils résidaient. Certaines images mettent en lumière des unités de contenu et d'expression qui font appel à des unités culturelles déjà stylisées et stéréotypées relevant de l'idéologie, alors que d'autres reposent sur un mode de fabrication de l'expression qui renouvelle et restructure le contenu de la culture.

L'image renvoie à des objets existants, à des situations réelles. Elle les reproduit en transposant certains traits distinctifs de la perception par des opérations de schématisation. Elle renvoie aussi à des objets inexistantes qu'elle peut fabriquer par des opérations logiques en référence aux classes d'objets. Le code de l'image existe donc même s'il comporte un appel à la mimésis d'un réel socio-culturel. Pour reproduire un « avoir-été-là » il a recours à ses propres moyens limités. Ainsi, pour recréer une histoire en images, il faut savoir « représenter » le temps et l'espace par des choix d'indices relatifs aux sujets et à leurs prédicats.

Poser le problème des difficultés de lecture de l'image suppose une structure comprise et analysée. Nous réalisons que ce projet est bien vaste et risque de soulever tous les problèmes à la fois (il relève de plusieurs disciplines). Nous avons donc eu recours à une démarche d'observation de lecture pour pointer les différences d'interprétation et identifier les difficultés susceptibles de nuire à la réception du texte.

Comme le souligne Hjelmslev «à tout fait réellement observable, l'on peut faire correspondre un système capable de l'analyser, de le décrire au moyen d'un nombre restreint de principes»<sup>2</sup>. C'est cette expérimentation que nous décrivons dans la deuxième partie de cet article.

Au préalable, pour mettre au point cette observation du processus de décodage de l'image et pour nous assurer une bonne compréhension de la structure de ces éléments, nous avons fait appel à la sémiotique, dont «l'ambition» est de traiter de tout objet considéré comme support de signification et de communication, de tout message codé qui se livre à la lecture. La sémiotique reliée aux découvertes de Saussure, de Peirce et de Hjelmslev nous a amenée à une compréhension fondamentale des sens dénotés et connotés par les signes. La théorie de la production des signes d'Umberto Eco et l'analyse sémiotique des images de Louis Porcher nous ont guidée dans la structuration de notre méthodologie.

Nous résumons, dans les pages qui suivent, les principaux éléments de ces théories. Nous ne prétendons pas en faire une analyse exhaustive, ni critique. Nous nous limitons à (ex)poser les jalons de notre «prise de conscience sémiotique» relative aux structures de l'image.

### *Cadre théorique*

#### *La notion de signe et la structure du sens*

Saussure a été le premier théoricien du langage à nous parler des signes comme unités bifaces de signification, comme entités de base de tout système de communication. Pour Saussure<sup>3</sup>, un signe place arbitrairement un signifiant en relation avec un signifié, par l'intermédiaire d'un code socialement établi. La langue devient ainsi un réseau d'oppositions réciproques dans laquelle chaque entité prend sa valeur en fonction de la présence ou de l'absence des autres entités. Le signe est considéré par Saussure comme un fait de communication, puisqu'il n'en définit pas clairement le signifié. Peirce<sup>4</sup> nous éclaire beaucoup plus sur le sujet en nous proposant la théorie des interprétants et de la «sémiosis illimitée». L'interprétant c'est l'idée, la représentation, la définition à laquelle un signe nous réfère et cette représentation devient à son tour un signe qui aura sa représentation dans un autre signe et ainsi de suite jusqu'à l'infini. Cette circularité infinie du sens est ce que Peirce appelle la «sémiosis illimitée». Cette théorie contient en elle-même toute la théorie de la signification et nous permet de comprendre la construction du sens sans référence à l'objet réel. Elle nous maintient au niveau de la transmission du sens dans l'objet culturel, nous permet d'éviter les discours intuitifs et redondants sur sa suite. Cet interprétant défini par Peirce peut être une idée ou concept, une définition, une image, un texte complet, un geste, etc. Comme le souligne Lindekens<sup>5</sup>, la théorie peircienne peut nous aider en ce qu'elle nous éclaire sur le fonctionnement de la perception et de la formation de l'image mentale, des traces mnémoniques, de la structure synthétisante de la perception, des réseaux schématiques ou syntactiques

parfois vagues qui s'y établissent. La sémiotique illimitée nous aide aussi à concevoir le fonctionnement sous cet angle, des entrelacements de structures, elle nous démontre comment on contraint un raisonnement à partir d'associations d'images, comment s'entrelacent toutes les données sensibles dans ce lieu du raisonnement. Cette théorie de Peirce peut ainsi nous amener à comprendre le processus de structure et de décodage de l'image par renvoi aux données complexes de la perception culturalisée.

Hjelmslev<sup>6</sup> reprend cette théorie des interprétants de Peirce et l'analyse des signes comme unités culturelles. Pour lui, les structures culturelles (c'est-à-dire la manière dont une société donnée organise le monde qu'elle perçoit, analyse et transforme) sont des structures sémiotiques et par conséquent des systèmes d'unités dont chacune peut être mise à la place de l'autre. Il fait intervenir le concept de signe avec celui de fonction-signe. Une relation sémiotique existe quand un continuum de matériel donné est subdivisé, segmenté en unités pertinentes par l'entremise d'un système abstrait d'oppositions. Ces unités que le système rend pertinentes constituent le plan de l'expression corrélé, ou plan du contenu. Le signe, corrélation ou fonction qui unit expression et contenu, est mobile et peut mettre en relation plusieurs contenus et plusieurs formes d'expression, ce qui explique la richesse sémantique de certaines formes de langage et de la création. Ainsi un contenu et une forme peuvent entrer en relation de diverses façons, selon que les règles de transformation interviennent au niveau sémantique (du contenu) ou syntactique (de la forme).

#### *Le langage iconique et le langage verbal*

Les théories précédentes nous permettent de penser à l'analyse de l'image sans passer par la référence aux structures linguistiques. Plusieurs études sémiotiques se sont heurtées aux problèmes du modèle de la double articulation, du code numérique et de la binarité. Selon Lotman<sup>7</sup>, le langage verbal est le système modèle et les autres systèmes ne font que transposer ses structures. Pour Barthes<sup>8</sup>, il n'existe pas d'autre système sémantique de signes autonomes. Tout système sémantique se mêle de langage, qu'il s'agisse de systèmes visuels ou autres, les signifiés de tels systèmes n'existant que par le langage. Parce que percevoir ce qu'une substance signifie, c'est totalement recourir au découpage de la langue. Cette conception, à notre avis, contredit toute la réflexion sémiotique sur la structure de la signification par la théorie des interprétants qui permet d'établir que la définition d'un signe est un autre signe de n'importe quel système, aussi bien un mot qu'une image. L'avantage du langage verbal sur les autres systèmes, c'est sa possibilité de constituer un métalangage pour analyser la structure des autres systèmes. Sa grande flexibilité vient du fait qu'il repose sur un contenu d'expression dont la forme est déjà articulée en unités discrètes à tous les niveaux. Le langage verbal ne traduit cependant pas toutes les sémies, toutes les unités de sens des autres systèmes. La notion de binarité a été associée à celle de modèle discret par la sémiologie et il semble devenu difficile de

parler de structures pour des systèmes qui ne reposent pas sur des unités discrètes, mais sur des continuum ou substances d'expression non découpées arbitrairement.

*Les unités de sens du langage de l'image*

Mais alors se pose le problème très important pour nous de considérer la fragmentation de ce continuum en unités analysables, puisque l'image repose sur un tel système d'expression. Pour résoudre ce problème, on a souvent recours aux concepts d'iconicité et d'analogie, de motivation du signe.

Morris définit le signe iconique comme semblable par certains aspects à ce qu'il dénote. Par conséquent, l'iconicité serait une question de degré (Morris, 1946)<sup>9</sup>. Ces aspects identifiés par Morris ne répondent pas au besoin de la sémiotique, c'est-à-dire ne décrivent pas le rapport que le signe entretient avec la chose. En reconnaissant un signe iconique comme une analogie, une reproduction exacte de la réalité, nous l'excluons de la codification, nous le nions même comme signe, comme corrélation établie conventionnellement.

Cependant, si l'image est une représentation de la réalité, donc un signe ou une pluralité de signes, il faut s'interroger sur ce lien conventionnel, culturel, qu'elle entretient avec la réalité. La solution proposée par Eco<sup>10</sup> est celle de considérer que les signes iconiques ne possèdent pas les mêmes propriétés physiques que la réalité à laquelle ils se réfèrent, mais qu'ils reposent sur la même structure perceptuelle ou sur le même système de relations. Reportons-nous, pour rendre les choses plus claires, à l'illustrateur qui veut dessiner un chien. Il devra recourir aux traits distinctifs principaux au moyen desquels la convention culturelle l'a habitué à identifier l'animal. Par la suite, il devra transposer ces traits distinctifs principaux, ce modèle perceptuel, par la référence aux multiples modèles proposés par la convention graphique. Il devra ensuite adapter sa représentation graphique à un contenu inséré dans un contexte précis. Si on reconnaît de l'analogie ou de la similitude dans cet objet représenté, il est important de constater que c'est par convention qu'on la établie. Il en est d'ailleurs ainsi pour tout schéma. Il a fallu décider de privilégier certaines classes d'éléments, de les rendre pertinentes pour délimiter la forme de l'expression. Tout en transposant les traits caractéristiques qui permettront de reconnaître le modèle perceptuel, l'illustrateur pourra varier presque à l'infini la forme de l'expression. Il pourrait par exemple considérer comme pertinente la représentation de la texture, ou de tout autre élément considéré comme variante. Par jeux de connotations reposant sur l'association ou la transformation, il pourra inventer autant de matières expressives ou d'images. Les signes iconiques, comme nous le fait remarquer Eco, « peuvent traduire, par conventionnalisation des choses que l'on voit, des choses que l'on suppose et des choses que l'on sait, c'est-à-dire leurs propriétés » (Eco, 1979)<sup>11</sup>. Ce qui nous permet de constater que la substance de l'expression de l'image donne lieu à l'existence d'un code faible et que l'image nous propose un décodage difficile, puisqu'il existe des centaines de façons d'exprimer la

même chose. Il nous faut aussi considérer l'image comme un texte iconique reposant sur des relations contextuelles complexes, où il est difficile de séparer les unités pertinentes des variantes.

*Quelques mécanismes de codification de l'image*

Le système de représentation graphique a conventionnalisé de vastes unités de contenu. Par exemple, les représentations du visage humain. Mais dès qu'il est question de les analyser, elles se dissolvent en plus petites unités que certains sémioticiens nomment « figuræ ». Ces unités ne peuvent correspondre aux phonèmes, puisqu'elles n'ont pas de valeurs positionnelles et oppositionnelles. Leurs valeurs ne se manifestent que par différenciation dans un contexte précis. Chaque texte institue un système de conventions, qui donne lieu à un idiolecte.

On peut dire que les signes iconiques sont à la fois conventionnels et motivés. Ils sont basés sur un processus circonstanciel et ils se réfèrent à plusieurs sous-codes et à plusieurs modes de codification. Par exemple, le concepteur d'images peut faire appel à des syntagmes, il peut reconstituer un objet à partir d'un indice, d'une empreinte ou d'un symptôme en référence à une convention qui établit la causalité comme contenu de l'expression. Certains jeux de l'image reproduisent les actes de perception de ce système. Par exemple, la représentation de pas dans la neige signifie que quelqu'un est passé par là. Un objet peut aussi être sélectionné comme un élément de sa classe. Le mécanisme qui gouverne le choix et la corrélation de la signification est basé sur la synecdoque. Le code graphique pour illustrer la diérèse utilise très souvent ce système de représentation; ainsi, une partie du corps exprime la présence d'un personnage. On a aussi souvent recours à des systèmes déjà codés, dont le mode de production est la réplique. C'est ainsi qu'on représente les gestes, les attitudes ou tout ce qui relève du code kinésique dont les éléments sont soumis à des articulations plus complexes. La reconnaissance de leur existence nous permet de comprendre les différents niveaux de structure du texte iconique afin de les soumettre à l'analyse.

Parmi ces syntagmes déjà codés, il faut encore mentionner ceux qui sont produits par le système des structures narratives que Propp<sup>12</sup> appelle, pour le conte populaire russe, les fonctions. La culture produit ainsi de grands modèles narratifs qui modalisent la structure des contes et des histoires, par exemple le héros qui rencontre des obstacles sur sa route. D'autres syntagmes relèvent de la stylisation parce qu'ils sont établis par une convention qui les reconnaît à cause de leur similitude avec une expérience type dont la corrélation au contenu est figée, par exemple l'image du diable; bien que soumise à de multiples variantes, elle demeure toujours reconnaissable. Il y a un large répertoire de ces expressions conventionnelles qu'Eco nomme super signes. Ce sont entre autres, les onomatopées, les structures architecturales, les images publicitaires de certains objets, les iconogrammes, les connotations conventionnelles associées à certaines expressions par une idéologie, comme

les codes de la beauté, de la propreté, etc., toute la synesthésie programmée, conventionnalisée en poésie, en musique et en peinture. Cependant, tout ce « matériel » livré à l'artiste peut devenir le point de départ d'une nouvelle forme d'expression. En général, la création d'images ou de peintures relève à la fois de tous ces sous-codes et de l'invention. Parce que l'invention serait un mode de production où le producteur du signe puise dans le continuum d'un matériel non encore segmenté et propose une nouvelle forme dans le but de structurer les éléments formels de son contenu. Dans le cas de l'invention pure, on ne fait appel à aucune convention préexistante pour établir la corrélation entre le contenu et la forme. Le producteur de signes doit déterminer cette relation pour la rendre acceptable. Ainsi, tous les modes de production opérés par reconnaissance, similitude ou réplique relèvent d'un travail plus facile, parce qu'ils s'appuient sur la reproduction d'expressions déjà conventionnellement établies. Ce sont des produits culturels existants. Il est juste de dire que le mode de production par invention est une opération de production de code.

L'œuvre d'art ou esthétique appartient à ce mode de production. Le travail du producteur s'effectue au niveau même de la perception et constitue un écart par rapport à la perception conventionnalisée. Elle agit sur des structures ou des microstructures déjà existantes en suscitant de nouvelles relations d'expression-contenu, productives de connotations inattendues. Chaque texte produit un système dont l'articulation est opérée par redondance et s'ouvre ainsi à plusieurs réseaux de lectures. Et c'est cette richesse sémantique qui en rend la lecture difficile. Elle demande une très grande disponibilité de la part du lecteur. Le recours à tout son bagage culturel ne suffit pas pour profiter de cette nouvelle expérience esthétique, il doit se livrer à un travail d'induction ou de déduction, pour retrouver son propre sentier de lecture. Il est cependant difficile d'établir le degré d'invention d'un texte. Ce dernier repose toujours sur des codes culturels plus ou moins connus du lecteur. Les œuvres qui font appel à la transposition directe de la perception peuvent être ainsi considérées comme des œuvres dont le degré d'invention est modéré.

*L'image pour enfants; code déterminé par les caractéristiques du récepteur*

À notre point de vue, les images produites pour les enfants appartiennent souvent à cette catégorie. Il s'agit d'un art dont le système de production est orienté vers la spécificité du lecteur, ce qui restreint la liberté de l'auteur. Celui-ci doit agir sur sa création en fonction de ce lecteur spécifique qu'est l'enfant. Il doit connaître ses capacités intellectuelles et ses expériences culturelles, il ne peut donc par le fait même se livrer à l'expérience esthétique totale. Si la recherche de l'expression est centrée sur sa propre facture et permet à l'auteur par transformation de structurer un contenu inconnu, le lecteur non averti peut perdre tout intérêt pour sa lecture, il n'y verra que du « bruit » et s'en détournera automatiquement.

Alors, on peut se demander quelles voies s'ouvrent au producteur d'images pour enfants dans cette forme d'expression. Parce que soumettre un texte imagé à un



enfant, c'est lui soumettre la lecture d'un code dont il ne connaît le fonctionnement que dans les faits. Il est possible de soumettre un texte écrit à l'épreuve de lisibilité puisque nous en connaissons « certains » paramètres précis établis en fonction du développement intellectuel des lecteurs. Nous pouvons aussi évaluer la capacité d'abstraction de l'enfant par le biais de l'expression plastique sans que cela ne nous éclaire nécessairement sur sa capacité de réception de l'image, même si nous sommes assurés que celle-ci précède celle-là. Pour parer à cette difficulté, plusieurs concepteurs d'images ont recours à un univers sémantique restreint et même clos, puis limitent par le fait même leur recherche sur l'expression. Ils font référence à une idéologie virtuelle de l'enfance à laquelle échappe peut-être une grande partie de sa réalité intellectuelle et culturelle, de son univers psychologique. On oublie ainsi trop souvent que les enfants partagent chaque jour notre univers culturel et émotif auquel les écarts de générations viennent ajouter pour créer de nouvelles relations contenus-expressions donnant lieu à des extensions sémantiques, à un système de connotations culturelles différentes. Les champs perceptifs sont sans cesse soumis ou traversés par les idéologies qui naissent et meurent au rythme des saisons. Les enfants ne sont pas soumis à la même appellativité des choses que nous. Et la volonté de créer de nouveaux modèles sémantiques se heurte souvent à cet univers déterminé et restrictif. L'enfant qui reçoit un message aura recours, pour le déchiffrer, aux sous-codes basés sur sa vision partielle du monde. Ce plaisir de décoder l'image pour l'enfant vient d'abord de sa volonté d'investissement de ses connaissances et de ses émotions. Plaisir de partir à l'aventure dans un univers inconnu mais dont les réseaux fondamentaux lui sont familiers. Certains auteurs arrivent plus que d'autres à s'insérer dans cet univers sémantique, à stimuler ce désir d'exploration.

#### *Notre expérimentation sur la lisibilité des textes en images*

Afin de mieux comprendre cette activité de décodage et de restructuration que nécessite la lecture de l'image, nous avons décidé de nous livrer à un travail expérimental d'observation systématique. Nous savons qu'une seule lecture ne suffit pas à exprimer ou à traduire toute la richesse de l'image et que ce système pluriel ne peut être totalement lu. Cependant, l'image de l'album n'est pas non plus une œuvre esthétique complètement « ouverte », nous croyons qu'il est possible d'en traduire l'unité sémantique reposant sur les significations intermédiaires et plurielles organisées au moyen du langage verbal. Pour ne pas nous perdre dans l'abondance des sens produits par la redondance de l'image, nous nous en sommes tenue à l'observation de lecture de systèmes ou de moments de représentation dont il était possible d'identifier l'articulation précise.

#### *La structure observée*

Dans notre observation, nous avons voulu savoir comment l'enfant fait l'interprétation du sens global d'une histoire, de sa structure narrative en fonction des éléments représentés : d'abord au niveau de la dénotation, reliée à l'identification

des personnages, de leurs attitudes, de leurs actions et des lieux où se déroulent les événements ; et au niveau de la connotation, reliée au code graphique de la couleur, de la mise en page (des plans) de certains symboles ou métaphores (mise en abîme, syntagmes figés).

Chaque texte découpe à sa façon ses propres représentations. Il est constitué de multiples éléments qui concourent à la formulation d'un sens global. Ces éléments font référence à l'articulation du sens en renvoyant aux structures mêmes de la connaissance socioculturalisée.

Les éléments que nous retrouvons au niveau de la dénotation sont de l'ordre de la transposition des traits distinctifs nécessaires à la reconnaissance des objets et des personnages, à l'identification de leurs actions et de leurs attitudes (code gestuel). Cette reconnaissance doit, de plus, mener le lecteur à la compréhension de l'articulation des images, des séquences de la narration illustrée par des procédés de répétition d'éléments, de représentation métonymique des plans et des perspectives.

Au niveau de la connotation, nous incluons tous les éléments qui font référence à l'interprétation, c'est-à-dire qui font appel, en plus du code de la reconnaissance des éléments cités plus haut, à une expérience de certaines conventions socioculturelles plus spécifiques, qui intensifient, redoublent ou prolongent les sens dénotés et les investissent de diverses valeurs. Parmi ces éléments, nous faisons intervenir ceux qui marquent par la redondance, comme la mise en abîme ou l'histoire métaphorique, les syntagmes figés, le symbolisme de la couleur.

### *Le matériel choisi*

Pour cet exercice de lecture stratifiée, il nous a fallu rechercher un album sans texte écrit, destiné (par le Guide en littérature de jeunesse et certaines revues pédagogiques) à des enfants dont l'âge correspondait à ceux de nos groupes d'élèves, c'est-à-dire à des enfants dont l'âge se situe entre 6 et 9 ans. Après de longues recherches, nous avons arrêté notre choix sur un album dont le code graphique est particulièrement dépouillé, sans être réduit à la schématisation. Il s'agit d'un texte qui révèle ostensiblement toute la facture de ses articulations. Cet album, qui s'intitule *NON*, a été rédigé par Annick Desmier et publié aux Éditions La Farandole en 1981.

### *Préparation des enfants et consigne de lecture*

Normalement, un texte en images dont la structure et les codes sont orientés devrait provoquer des conduites sémiologiques voisines. Si l'enfant reconnaît par le sens formulé l'orientation du sens engendré et voulu, c'est qu'il (ou qu'elle) a compris les mécanismes de l'œuvre, sa structure interne produite par la présence de chaque unité ou figure.

Nous avons dû avoir recours à la puissance du langage verbal pour traduire l'articulation et les sens de l'image tout en restant consciente du fait que cette

traduction ne peut être que partielle. Il fallait s'en tenir aux limites des possibilités qu'offre la transposition d'un système d'expression à un autre.

Nous avons pu soumettre ce livre à la lecture individuelle de 69 enfants répartis respectivement en première, deuxième et en troisième année. Pour préparer cette expérimentation, les cinq membres de notre équipe, composée de la responsable du projet, d'une auxiliaire de recherche et des trois enseignantes titulaires des classes expérimentales, se sont constitués en jury. Nous avons d'abord procédé à une analyse approfondie de la structure du texte *NON* en tâchant d'identifier tous les sens dénotés et connotés voulus par l'auteure. Le consensus a été très facile à obtenir vu la grande clarté d'expression du texte. Puis nous avons préparé un questionnaire qui nous aiderait à vérifier la compréhension des procédés de représentation graphique tant au niveau de la dénotation que de la connotation.

Ce questionnaire est composé de plusieurs sous-questions regroupées pour permettre l'observation des faits de représentation suivants :

- les signes iconiques relatifs aux gestes, à l'attitude ou à l'état d'âme de chaque personnage ;
- les signes relatifs à la progression de la narration ;
- la convention graphique relative à la présence et à l'absence de la couleur tout au long du livre ;
- la présence symbolique de la fenêtre (soleil, nuages, couleur) ;
- la distribution des objets, leur présence, leur absence (indices de lieu, d'accumulation) ;
- les syntagmes figés (symboles de l'amour, de la réconciliation) ;
- les plans (amplification).

Ces questions font appel à des procédés associatifs qui obligent les enfants à prendre le temps de rechercher les indices nécessaires à l'identification des sens. L'aide de ce questionnaire devait nous permettre de compenser, d'une certaine façon, l'aléatoire d'une lecture parfois trop rapide du texte et nous faire bénéficier d'une information plus large sur la compréhension des structures visées.

Pour identifier toutes les réactions à la lecture du texte iconique, nous avons décidé de filmer chacune des séances de lecture sur vidéoscope. Tous les enfants avaient été préparés à l'exercice par une visite en classe de tous les membres de l'équipe de recherche. L'enseignante de chaque groupe d'enfants avait expliqué clairement les buts visés par la séance de lecture proposée. Quelques séances d'enregistrement en classe avaient familiarisé les enfants au fonctionnement du vidéo. Chacun ou chacune des enfants savait qu'il ou qu'elle serait soumise à la lecture d'un album sans texte écrit. Nous lui avons alors expliqué la consigne suivante que nous avons répétée au début de la séance de lecture :

Il ou elle doit préparer à partir de toutes les images du livre *NON* qu'il ou qu'elle voit pour la première fois, une histoire que nous enregistrerons pour la présenter aux ami-e-s de la classe. Il ou elle peut feuilleter le livre aussi souvent qu'il le faut. Puis, quand son histoire sera prête, il ou elle la racontera en indiquant les éléments principaux qui la constituent.

Quelques séances préalables et expérimentales de lecture d'images extraites de textes nous avaient amenée à constater que les enfants se contentaient souvent d'énumérer les éléments de l'image et qu'il était difficile de les conduire à un autre niveau de lecture. Nous avons eu l'idée de faire construire une histoire pour éviter ce problème et pour inciter les enfants à restructurer l'unité du texte avec plus de concentration. D'ailleurs, le projet de présenter cette histoire aux ami-e-s de la classe devait les stimuler dans cette direction.

Lors de la séance de lecture, l'enfant a été reçu-e par son enseignante. Celle-ci lui a répété la consigne et tâché de le-la mettre dans une situation confortable. Il ou elle pouvait poser toutes les questions susceptibles de dissiper toute inquiétude. En général, les enfants se sont prêtés à l'expérience avec beaucoup d'enthousiasme, même les plus timides. Quelques-un-e-s seulement ont été inhibé-e-s par l'exercice. Pour structurer son récit, l'enfant devait d'abord identifier les éléments de dénotation constituant la suite narrative et déchiffrer les suites de figures métonymiques et les plans. En même temps, il ou elle avait pu repérer les éléments d'intensification de sens ou de redondance, comme la présence du chat, la distribution des objets dans le syntagme représentant la chambre, le symbole de la fenêtre référant à l'absence ou à la présence du soleil, le symbole de l'image stéréotypée de la mère et de l'enfant, puis le symbolisme exprimé par la couleur tout au long de l'histoire. Si l'enfant n'avait nullement eu recours à ces signes iconiques pour structurer son histoire, nous l'interrogeons, après le récit, sur le sens de chacun d'eux, à l'aide du questionnaire mentionné plus haut.

### *Résultats*

Une analyse sommaire des documents vidéoscopiques nous a permis de faire les observations qui suivent :

#### *Lecture du sens global ou des symboles de dénotation*

Certaines images ont été utilisées par tous les enfants des trois niveaux pour construire le sens global de l'histoire, alors que d'autres ont été systématiquement ignorées. Les images systématiquement utilisées pour la lecture étaient absolument nécessaires à la compréhension de la structure : elles marquaient un moment intense dans les attitudes ou les actions des personnages. Les quelques images un peu plus négligées (par 15 à 25% des enfants), de nature répétitives et amplificatrices, avaient comme fonction de préciser la structure spatio-temporelle et l'expression des attitudes.

Nous avons remarqué aussi que les enfants de première année ont eu recours à un plus grand nombre d'images pour structurer leur histoire. Les garçons ont utilisé 25% de séquences en moins que les filles pour constituer leur récit.

#### *Lecture des symboles de connotation*

Les présences symboliques de la couleur et de la fenêtre n'ont été utilisées que par 2 enfants sur 69 pour la constitution du récit. Plusieurs retours à une observation comparative des images nous ont permis d'amener quelques enfants à remarquer leur présence. Nous leur avons ensuite demandé de nous en expliquer le sens. Les enfants de première année qui ont réussi à remarquer l'absence de couleur (4 sur 27) n'ont pu émettre aucune réponse correspondant au sens suggéré par le texte. En deuxième année, 11 enfants sur 21 ont remarqué l'absence de la couleur, mais seulement 4 ont pu donner un sens plausible à ce procédé graphique. En troisième année, seulement 7 enfants sur 22 ont vu ce processus, 4 en ont compris le sens. Le symbole de la fenêtre a été mieux compris par les enfants qui l'ont identifié. Nous croyons que cette compréhension vient du fait que les enfants étaient plus familiers avec cette représentation symbolique devenue stéréotype. Cette constatation a été confirmée par certaines explications non reliées au contexte de l'histoire. Ce qui nous prouve que la lecture des images repose sur l'acquisition d'un mode de représentation aussi conventionnel que la langue verbale et écrite. Et que l'accès à des niveaux d'abstraction plus élevés doit être soutenu par une « culturalisation » intense. C'est sans doute parce que les enfants n'avaient que peu de référence culturelle à une symbolisation circonstancielle de la couleur qu'ils l'ont moins comprise.

#### *Conclusion*

Beaucoup d'autres données sur la structure de la lecture des images nous seront fournies par une analyse plus approfondie des résultats de l'expérimentation. On se rend compte, après cette brève analyse, que certains procédés graphiques facilitent la lecture des enfants les plus jeunes ou les plus faibles en classe, comme les répétitions des éléments informatifs. À preuve, les enfants de première année ont eu recours à beaucoup plus de séquences pour articuler le sens de leur histoire. On remarque aussi que d'autres modes de représentation ne sont pas du tout, ou très peu, accessibles aux enfants, comme l'amplification du sens par les gros plans, l'absence de la couleur ou la présence de la fenêtre. Cette codification fait appel à un niveau de culture et d'abstraction qui dépasse les capacités de la plupart des enfants auxquels ce livre est destiné. Nous ne savons pas quel est l'impact de l'absence de compréhension de ces procédés sur la valeur appellative des images ou d'un texte entier. Mais nous avons constaté que les enfants qui sont arrivés à comprendre le sens du processus de connotation ont manifesté un très grand enthousiasme. Cette expérience nous a livré quelques indications sur la réception par les enfants de certaines structures des

images. Nous espérons qu'après plusieurs autres séances d'observation nous arriverons à établir une certaine taxonomie de la lisibilité des images des albums pour enfants.

## NOTES

1. Louis Porcher, *Introduction à une sémiotique des images*. Paris: Didier, 1976, p. 136.
2. Cité par Lindekens dans *Essai de sémiotique visuelle*. Klincksieck, 1970, p. 147.
3. F. de Saussure, *Cours de linguistique générale*. Paris: Payot, 1960.
4. Charles S. Peirce, *Écrits sur le signe*. Paris: Seuil, 1978, et commentaires et analyse des Écrits par Gérard Deledale, dans *Théorie et pratique du signe*. Paris: Payot, 1975.
5. Lindekens, op. cit., p. 91.
6. Louis Hjelmslev, *Prolegomènes à une théorie du langage*, et *Le langage*. Paris: Les éditions de Minuit, 1966.
7. Iouri Lotman, *La structure du texte artistique*. NRF, Gallimard, 1973.
8. Roland Barthes, « *Rhétorique de l'image* ». *Communication* no 4, 1964.
9. Cité par Umberto Eco, dans *A Theory of Semiotics*. Bloomington: Indiana University Press, 1979, p. 192.
10. Umberto Eco, op. cit.
11. Umberto Eco, op. cit. p. 207.
12. Commentaires et analyse de J. Courtés dans *Introduction à la sémiotique narrative et discursive*. Éd. Hachette Université, 1976.