Document généré le 29 juil. 2025 13:46

Revue des sciences de l'éducation

Des méthodes d'analyse pour comprendre et exploiter des documents scripto-visuels

Stéphanie Dansereau

Volume 5, numéro 3, automne 1979

URI : https://id.erudit.org/iderudit/900117ar
DOI : https://doi.org/10.7202/900117ar

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

Dansereau, S. (1979). Des méthodes d'analyse pour comprendre et exploiter des documents scripto-visuels. *Revue des sciences de l'éducation*, *5*(3), 373–386. https://doi.org/10.7202/900117ar

Résumé de l'article

Comment exploiter les documents à caractère visuel et scripto-visuel en situation d'apprentissage?

L'auteur tente de répondre à cette question en proposant plusieurs modèles d'analyse afin de mieux comprendre la nature et l'organisation de l'image fixe et en séquence. Enfin des applications pédagogiques y sont proposées.

Tous droits réservés © Revue des sciences de l'éducation, 1979

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne.

https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/

Cet article est diffusé et préservé par Érudit.

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche.

https://www.erudit.org/fr/

Des méthodes d'analyse pour comprendre et exploiter des documents scripto-visuels

Stéphanie Dansereau*

RÉSUMÉ

Comment exploiter les documents à caractère visuel et scripto-visuel en situation d'apprentissage ?

L'auteur tente de répondre à cette question en proposant plusieurs modèles d'analyse afin de mieux comprendre la nature et l'organisation de l'image fixe et en séquence. Enfin des applications pédagogiques y sont proposées.

Les documents scripto-visuels envahissent de plus en plus le marché de l'éducation et de l'information. Le foisonnement de ce matériel confronte pédagogues, animateurs, réalisateurs, puis même parents et étudiants, non seulement au problème du choix, mais aussi de l'utilisation pertinente et rationnelle, mais non pas intuitive, de ses documents : sur quels critères devrions-nous baser notre jugement pour la sélection de documents visuels fixes ou animés ? Comment utiliser ces documents afin de les intégrer dans un processus actif d'apprentissage ?

Pour entreprendre une telle démarche, il faut nécessairement tenter de mieux connaître le fonctionnement des images, qu'elles soient inscrites sur un support fixe, isolé ou non, ou mises en mouvement. Il apparaît donc urgent de développer des méthodes d'analyse et des outils permettant une meilleure appréhension et compréhension des « objets » visuels afin de les utiliser davantage comme support opératoire

* Dansereau, Stéphanie : professeur, Université du Québec à Montréal.

et non pas simplement comme moyen de transmission de connaissances. Dans cet article, nous tentons de faire un tour d'horizon des principaux courants qui ont marqué la recherche dans le domaine de l'analyse de contenu de documents écrits et visuels afin de jeter un éclairage nouveau sur les possibilités de certains outils non seulement comme méthode d'analyse (et d'évaluation) mais aussi comme approche pédagogique pour l'exploitation de documents non linguistiques.

Juger, évaluer, c'est quoi ?

L'évaluation, selon Bloom, « se définit comme la formulation, dans un but déterminé, de jugements sur la valeur de certaines idées, travaux, situations, méthodes, matériel, etc. »[1]. Elle doit donc permettre de poser des jugements en se basant sur des critères ou des standards quant à l'utilisation d'un matériel donné.

Pour ce faire, l'évaluation doit comporter deux étapes :

1) D'abord la critique interne et externe de document, la critique interne portant sur son contenu, la validité de ses objectifs, la stratégie éducative employée ; la critique externe, sur l'aspect technique, en fonction de critères habituellement utilisés pour juger une production.

2) Puis, ensuite, une appréciation globale de la valeur du document.

Elle suppose donc une cueillette, puis un compte rendu exhaustif de toutes les informations pertinentes, seuls éléments permettant éventuellement de porter un jugement sur la valeur du document en question.

Traditionnellement, l'évaluation des documents s'est cependant limitée à quelques aspects : vérification des objectifs, critique externe et vérification des résultats obtenus auprès du public-cible. On a donc toujours eu tendance à faire cette évaluation sans acquérir une connaissance réelle des documents en question. Ainsi, on n'a toujours recueilli que des renseignements sur l'aspect externe des documents, fort peu sur leurs composantes et leur enchaînement. Seule l'analyse rigoureuse peut nous permettre d'obtenir ce genre de renseignements.

L'analyse

Pour Bloom, l'analyse est une étape préliminaire à l'évaluation. Il serait plus juste de dire qu'elle fait partie du processus d'évaluation et que, sans elle, aucun jugement, aucune utilisation structurée de documents n'est possible.

En effet, l'analyse est « l'opération intellectuelle consistant à décomposer une œuvre, un texte en ses éléments essentiels afin d'en saisir les rapports et de donner un schéma de l'ensemble »[2]. Cette analyse veut connaître les éléments significatifs d'un document et établir les rapports entre eux (interrelations). L'identification des éléments significatifs, par rapport aux objectifs de la recherche, d'un message peut se faire au moyen d'une analyse de contenu classique qui, par définition, s'en tient au

contenu manifeste, ou encore, au moyen d'une analyse dite structurale, recherche de la structure de signification, ou enfin, au moyen d'une analyse des connotations, qui, tout en travaillant sur le contenu manifeste, recherche les sens seconds. Le choix des méthodes dépendra des objectifs de l'analyse, de l'évaluation, et du support du message.

I. ANALYSE DE CONTENU (classique)

Pour Berelson : « Content analysis is a research technique for the objective, systematic and quantitative description of manifest content of Communication »[3]. C'est donc l'exploitation totale et objective du contenu. Mais attention, il n'est question que du contenu *manifeste* et non du contenu implicite, sous-entendu... Mais la nécessité d'inférer au-delà du contenu manifeste s'est révélée utile : recherche d'attitudes et des manières de présenter l'information, la propagande...

Les tenants du contenu manifeste et les tenants des inférences se sont entendus sur la nécessité de méthodes rigoureuses et de résultats vérifiables : procéder par inventaire, dénombrement, caractérisation-codification, recherche éventuelle d'interrelations. Enfin, le critère commun d'analyse demeure sémantique : compréhension du sens, perception des analogies de sens et hiérarchie de sens.

Qualités de l'analyse

L'analyse de contenu doit être objective, exhaustive, systématique et quantitative.

L'analyse doit être *objective*, c'est-à-dire qu'elle doit pouvoir être vérifiée et reproduite à volonté[4]. Elle doit être *exhaustive*, c'est-à-dire qu'elle ne doit rien négliger de l'objet d'analyse après l'avoir bien délimité. Elle doit être *systématique* et méthodique, selon un processus bien défini, c'est-à-dire qu'elle doit être soumise à des règles strictes ; elle ne doit considérer que ce qui concerne le problème étudié. Elle doit finalement être *quantitative*, c'est-à-dire qu'on considère tout contenu, tout message comme une séquence d'éléments isolables, susceptibles d'être rangés par catégories et traité de manière statistique. Cette exigence donne plus de poids et de rigueur à l'analyse de contenu en remplaçant ce qui n'est qu'impressions invérifiables par des mesures pécises (distribution des fréquences, coefficients de corrélations, analyse de contingences...).

Démarche de l'analyse de contenu

L'analyse de contenu peut porter sur les mots, les symboles, les thèmes ou les liens qui les unissent. C'est une méthodologie scientifique qui doit être utilisée selon certaines règles.

Toute analyse de contenu doit comporter les étapes suivantes :

a) définition d'objectifs ;

b) constitution d'un corpus (ensemble de données) ;

c) découpage du corpus en unités (mots, thèmes, unités spatio-temporelles...) ;

d) catégorisation (classement des unités selon des critères formels ou sémantiques) ;

e) analyse quantitative (calcul des fréquences, corrélations...).

L'analyse de contenu passe ainsi par une description du contenu et de ses caractéristiques. Elle permet ainsi une évaluation du contenu explicite d'un message donné. Elle demeure essentiellement quantitative et statistique. De plus, c'est une méthode qui fut conçue en fonction de messages à contenu linguistique et non iconique[5]. C'est pourquoi il nous faut avoir recours à d'autres méthodes pour analyser les messages où l'image assume une part importante de l'information. La sémiologie[6] tente de développer des méthodes pouvant répondre aux qualités de l'analyse (objective, systématique, quantitative) et pouvant élucider les composantes des séquences visuelles et les rapports qu'ils entretiennent entre eux et avec la parole. C'est une science en devenir, qui « ne pourra être traitée didactiquement que lorsque tous les systèmes de signes, qu'elle doit idéalement représenter, auront été reconstitués empiriquement »[7].

Les modèles qui vont suivre sont issus des deux branches essentielles de toute science des langages[8] : la linguistique et la sémantique.

II. ANALYSE SÉMANTIQUE ET STRUCTURALE

Les méthodes d'analyse sémantique et structurale cherchent à dépasser le contenu manifeste explicite et à atteindre un sens implicite : « Deux pistes nous permettent de rester dans le texte manifeste tout en allant plus loin que le sens immédiat-explicite : la recherche des connotations et la recherche de la structure de signification »[9].

L'analyse des connotations :

La méthode de l'analyse consiste ici à détailler les connotations (signifiés seconds) et à formuler les synthèses d'où jaillit le sens. Ce type d'analyse peut être considéré surtout lorsqu'il s'agit de documents dont les objectifs sont davantage d'ordre affectif que cognitif.

Plusieurs méthodes d'analyse des connotations existent et seront choisies en fonction du support du message et de l'objectif poursuivi :

1. Si le message est verbal, écrit ou parlé, il y a *l'analyse sémique* ou thématique : recherche du sens implicite, du principe organisateur du discours ou du récit : ou encore l'analyse des *différenciations sémantiques* d'Osgood[10] : la signification d'un mot n'est pas son sens dénotatif lexical mais l'ensemble des réactions émotionnelles et comportementales qu'il provoque.

2. Si le message est avant tout visuel, la méthode d'analyse de F. Enel, de A. Moles ou de A. Kientz est un guide précieux. Ils suggèrent d'analyser successivement le langage des couleurs, le langage gestuel, le langage photographique, le langage de l'espace pictural, le langage des éléments. Ce type d'analyse se prête bien aux images fixes isolées.

Voici un exemple d'analyse d'une affiche selon le modèle de Françoise Enel[11] (Voir Tableau I). Le but est de dégager les supports de signification et les connotations, les sens implicites, du message. La méthode consiste à « découper » tout d'abord l'image en ses plus petits éléments constitutifs, indépendamment des signifiés, des contenus, auxquels ces éléments renvoient :

— c'est le relevé exhaustif des *supports* permettant à « l'objet » de l'affiche d'apparaître ;

— puis c'est la recherche des *variantes* qui sont à l'origine de la signification donnée à l'objet. Ces variantes ne sont pas d'ordre matériel, comme les supports, ce sont des unités discrètes composées d'opposition de traits pertinents :

Exemples : personnage *allongé* par opposition à *debout,*
personnage de *face* par opposition à de *dos* ou de ¾.

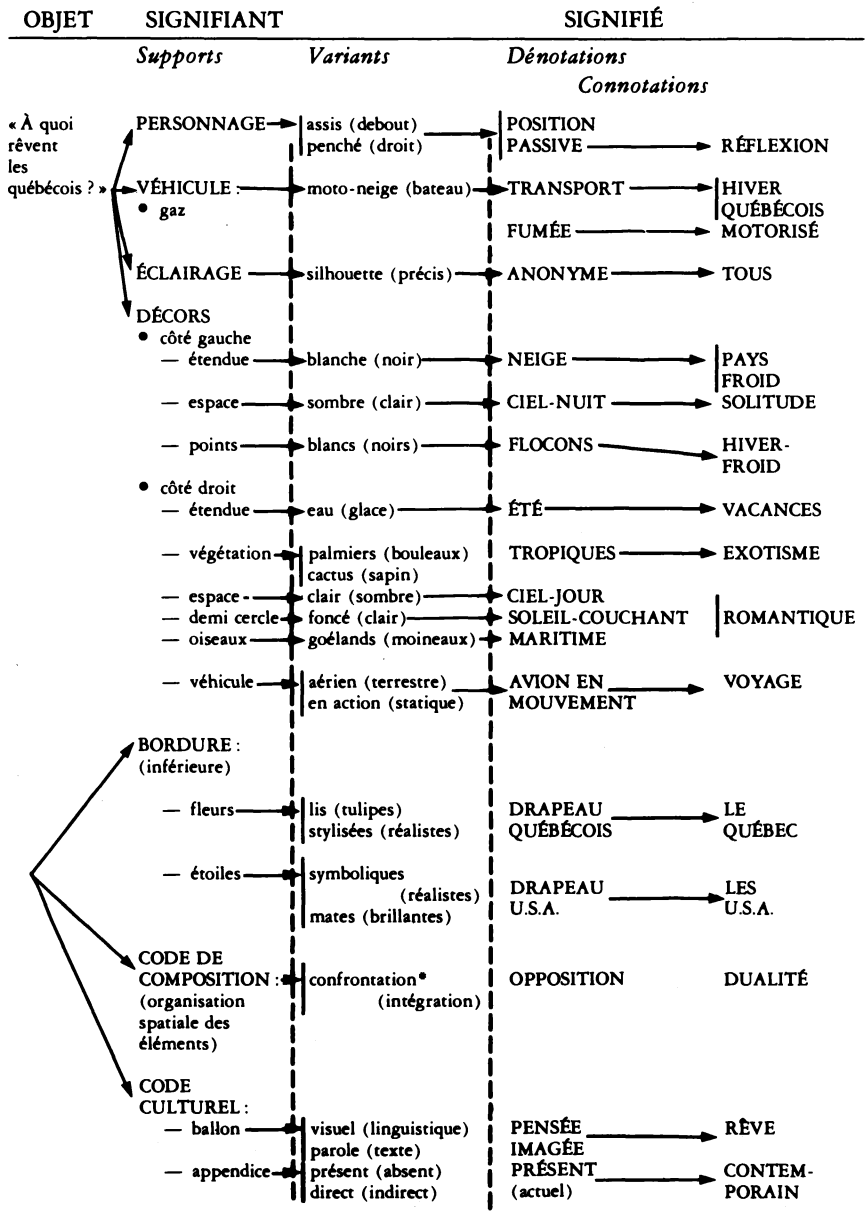
TABLEAU I

Tableau d'analyse d'une affiche, selon le modèle de F. Enel



Conception et réalisation de J.C. Soler

Conception et réalisation de J.C. Soler.



* La confrontation ou contradiction liée à la composition des éléments et à leur contenu est résolue par le *ballon* (code spécifique de la bande dessinée) qui lie la partie de gauche à la droite et qui nous permet de comprendre qu'il est issu du personnage et de sa réflexion concrète.

La combinaison de ces éléments variés au sein d'une structure va faire naître un sens que l'« objet affiché » ne crée pas en soi. Ce dernier détient un sens à titre provisoire. Car l'objectif de toute affiche est de franchir les limites du déjà vu afin d'accrocher le spectateur-lecteur et de répondre/créer des besoins, des attentes (publicité) ou encore de solliciter son intérêt, sa participation, sa réflexion : affiche d'information, de propagande...

MESSAGE GLOBAL : L'affiche a mis en œuvre tous ces codes, de composition, d'éclairage, culturels..., pour tenir à peu près le discours suivant : « L'hiver, au Québec, même si (dualité) on a les moyens de profiter de cette saison (moto-neige), on rêve de partir (avion) vers des lieux exotiques, romantiques », la Floride étant un des sites accessibles aux québécois. Le message global est dégagé à partir des connotations relevées dans l'analyse. La publicité nous dirait : « Cessez de rêver, prenez l'avion qui vous transportera vers un paradis, qui est tout près de vous, accessible... »

L'application de ce modèle exige de la part de l'analyste un travail de décodage qui fait appel à plusieurs habiletés opératoires : exploration, identification, comparaison, classification. Ces opérations font partie des apprentissages que le jeune enfant doit faire tout au long de son développement. L'avantage de l'image sur le mot est qu'elle opère sur des signes analogiques, concrets, et non arbitraires. Ainsi les codes mis en œuvre pour faire naître l'image sont-ils beaucoup plus près de l'univers mental et du vécu de l'enfant que ne l'est l'écriture.

Enfin, l'objectif visé par l'application de ce modèle n'est plus la recherche du « véritable » message, donc d'un contenu implicite, mais le développement de l'habileté opératoire, c'est-à-dire de l'aptitude à faire des opérations. Le choix de documents visuels fixes et isolés, et non intégrés dans un continuum, pourra favoriser ces activités, surtout si la mémorisation ou la chronologie ne sont pas des habiletés que l'on veut développer.

Analyse structurale :

L'approche structurale permet, à partir du découpage d'un « objet », d'en reconstituer le fonctionnement dans ce qu'il a de manifeste et de caché. Elle sert, en fait, à mettre à jour les mécanismes de fonctionnement de cet objet.

Pour l'analyse de certains documents éducatifs audio-visuels, il est possible d'appliquer les méthodes d'analyse structurale du récit, telles que le modèle de C. Bremond, celui de A.J. Greimas ou encore celui de R. Barthes.

« Lire un récit, ce n'est pas seulement passer d'un mot à l'autre, c'est aussi passer d'un niveau à l'autre »[12]. Barthes propose de distinguer trois niveaux de description : celui des fonctions, celui des actions et celui de la narration.

Le niveau des fonctions a été particulièrement étudié par Propp et Bremond. Pour Propp, la fonction, c'est « l'atome de signification », c'est le pourquoi d'une action, le rôle d'une séquence donnée. Le niveau des actions a été développé par

Greimas, et le niveau de la narration l'a été par Todorov. Pour Roland Barthes, ces trois niveaux sont liés entre eux selon « un mode d'intégration progressive ». Une fonction ne prend de sens que liée à une action qui elle-même n'existe que si elle est narrée.

On peut considérer que tout message narratif, quel que soit le procédé d'expression qu'il emploie (mythe, légende, fable, conte, histoire, bande dessinée, cinéma, télévision), qu'elle que soit la forme de communication utilisée (langage articulé, image fixe ou mobile, geste...), peut être analysé comme un récit.

1. Le modèle de Claude Bremond[13]

Pour dégager la structure du message, il faut trouver « l'atome narratif », l'unité minimale. Le premier critère d'analyse est le découpage du message en séquences. La séquence est le groupement de trois fonctions (atomes de signification) correspondant aux trois temps forts qui marquent le développement d'un processus : éventualité, passage à l'acte et résultat : c'est la séquence élémentaire. La fonction, unité de base, est alors considérée comme une valeur constante.

Dans cette triade de fonctions, l'antécédent n'implique pas le conséquent ; par contre l'inverse n'est pas vrai : il ne peut y avoir d'achèvement, de résultat, s'il n'y a pas eu passage à l'acte, et de passage à l'acte, s'il n'y a pas eu d'éventualité, de possibilité de processus. Le schéma suivant résume ce jeu d'options :

ÉVENTUALITÉ (E)
- PASSAGE À L'ACTE (P)
  - ACHÈVEMENT (A)
  - INACHÈVEMENT (NA)
- NON PASSAGE À L'ACTE (NP)

Exemples :
(E) Désir d'amélioration (exil)
(P) Amélioration en cours (combat)
(A) Amélioration obtenue (victoire) ----→ résultat : retour au pays

(E) Désir d'amélioration (exil)
(P) Amélioration en cours (combat)
(NA) Amélioration ne s'achève pas (mort)

OU

(E) Désir d'amélioration (exil)
(NP) Absence de moyens (aucune arme ni aide possible) : le rêve ne peut s'actualiser.

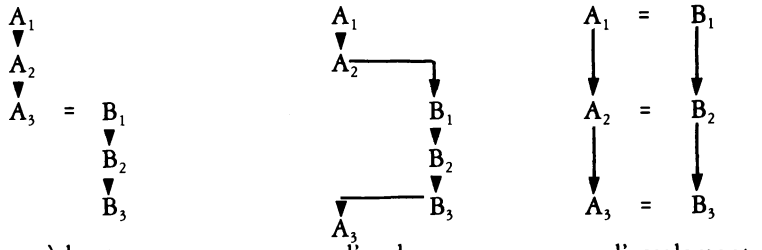
Les fonctions s'agencent en séquences complexes selon trois types : le bout à bout, l'enclave et l'accolement.

— le *bout à bout* : ce sont deux séquences élémentaires qui se suivent, dont « la clôture de la première coïncide avec l'ouverture de la seconde ».

— l'*enclave* : c'est une « séquence élémentaire qui se développe à l'intérieur d'une autre » séquence élémentaire pour retarder ou médiatiser le processus ou résultat de la séquence en question.

— l'*accolement* : ce sont deux séquences élémentaires qui se développent simultanément.

Exemples :



Légende :		
	A_1 = Départ	B_1 = Maladie
	A_2 = Voyage	B_2 = Soins
	A_3 = Retour	B_3 = Guérison

Bremond insiste sur le fait que « la fonction n'est pas simplement l'énoncé d'une action (...) sans agent ni patient déterminé ». Chaque personnage peut être l'agent de séquences qui lui sont propres.

Dans le document éducatif audio-visuel, l'analyse structurale des séquences peut nous aider à dégager la méthode pédagogique inductive, déductive, etc..., qui a été utilisée pour faire passer l'information voulue.

Exemples : *Approche déductive* : un document offrant une structure fermée où le message est organisé en fonction des trois temps forts d'une séquence : (E)⟶(P)⟶(A).

Approche inductive : un document dont la structure est plus ouverte, où le message n'est pas organisé de façon chronologique, où causes, conséquences, ne sont pas données ou justifiées : une séquence ayant une éventualité ou un résultat, sans passage à l'acte, ni éventualité. Ce type de message offre des possibilités d'exploitation pédagogique : amener les récepteurs à retrouver les fonctions absentes à partir des indices du récit.

L'analyse des séquences nous permet avant tout de dégager chacune des fonctions et la structure du document repose sur l'agencement de ces fonctions. La séquence narrative telle que définie par Bremond constitue donc un critère sémantique de division du récit et peut nous aider à le découper. Ce découpage s'avère souvent très utile dans l'utilisation de séquences visuelles qui, au départ, sont trop longues. Afin de permettre un travail d'analyse sérieux, il devient nécessaire d'arrêter la projection à certains moments. Ces lieux de rupture doivent être choisis en fonction de critères sémantiques, sans rompre la continuité narrative.

2. *Le modèle de A.J. Greimas*[14]

Le modèle d'analyse de A.J. Greimas s'attache principalement aux *rôles* des personnages d'un récit et à leur participation à des sphères d'actions qui s'ordonnent par couples :

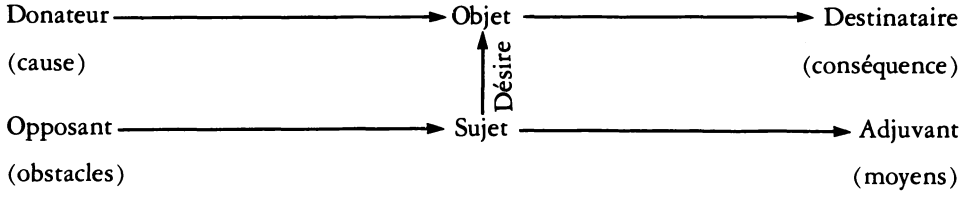
— le donateur versus le destinataire ;

— le sujet versus l'objet ;

— l'adjuvant versus l'opposant.

Ces classes sont appelées *actants* et peuvent contenir plusieurs acteurs ou, au contraire, certains *actants* peuvent être vides, sans acteurs. Leur présence ou absence est tout aussi significative.

Il y a le « sujet » ou héros qui désire « l'objet » ; « l'adjuvant », classe aidant le sujet dans sa quête, l'« opposant », classe qui nuit au sujet dans son processus ; le « donnateur », qui est la catégorie d'acteurs responsable de la situation de quête ; le « destinataire », celui à qui est destiné l'« objet » de quête (un bénéficiaire ou une victime). Le modèle actantiel de Greimas se schématise ainsi :



Exemple : X (sujet) désire se venger (objet) de Y (destinataire) à cause d'un affront (donateur) subi par l'action de Y ; X utilise un moyen : un piège (adjuvant) qui est découvert par le complice (opposant) de Y ; X devient donc le destinataire effectif, au lieu de Y (destinataire virtuel), et est victime de sa propre initiative.

D'un récit à l'autre, le contenu des actions change, les acteurs varient, mais la distribution des rôles actantiels ne change pas. Ici les invariants sont les « actants » et

les acteurs les variants. Car le narrateur, qui peut être éventuellement l'enfant, peut, selon ses choix narratifs, multiplier le nombre d'acteurs dans une ou plusieurs catégories d'actants, les substituer ou les soustraire progressivement au long du récit.

Le modèle actantiel est avant tout basé sur le désir et sur les fonctions syntaxiques traditionnelles, sur le sujet et l'objet.

Ce que nous retenons des deux modèles précédents, c'est que celui de Claude Bremond s'attache plus spécialement à une logique des enchaînements, tandis que celui de Greimas reconstitue une « grammaire générale » du récit.

L'intérêt du modèle actantiel est de permettre, entre autres, d'identifier les rôles, qui peuvent alterner au cours du récit, que jouent les êtres, animés ou inanimés, et les rapports qu'ils entretiennent.

D'un point de vue méthodologique, le modèle actantiel de Greimas permet de condenser d'une façon dynamique et objective, seulement si l'application du modèle est validée par d'autres juges, un contenu narratif en dégageant non pas les enchaînements logiques des actions mais les relations qu'entretiennent ces actions.

En élucidant la structure d'un message, et le choix d'un modèle dépend des objectifs de la recherche, on est en mesure d'élaborer des critères de pertinence au niveau de l'analyse, c'est-à-dire des critères de validité des catégories : genre définissant une classe d'objets, d'éléments significatifs.

3. *Les fonctions d'ancrage et de relais de R. Barthes*

Lorsqu'il s'agit d'images en séquences, doublées de la parole, le problème d'analyse se complique ; il faut d'abord segmenter artificiellement l'ensemble pour des fins d'analyse (modèle de Bremond), puis étudier les rapports du verbe et de l'image. Nous devons à Roland Barthes deux notions clés : l'« *ancrage et le relais* », fonctions assumées plus fréquemment par le verbe que par l'image[15] : le verbe « ancre » l'image si celle-ci est trop pauvre en signification ou trop riche ; alors, le verbe vient préciser son sens et orienter la lecture ; le verbe joue une fonction de relais pour faire avancer le récit. Cette dernière fonction est rare dans l'image fixe isolée ; elle se retrouve surtout au cinéma, à la télévision ou dans la bande dessinée. Elle complète l'image narrative et permet de faire des liens spatio-temporels que l'image ne peut pas assumer seule. Pour illustrer ces deux fonctions types de la langue par rapport à l'image, nous avons choisi une bande dessinée de conception très moderne : « La prison de plus en plus » de Leconte (Tableau II).

Dans cette courte séquence visuelle, la progression est non seulement spatiale, mais également temporelle. La progression spatiale est assurée par le cadre de la cellule qui s'élargit, tandis que la progression temporelle est assurée par le texte inséré dans les rectangles hors champ, à gauche des vignettes ou cadres. Ces rectangles jouent une fonction de relais, ils font avancer le récit dans le temps et assurent la chronologie. Le texte, inséré dans les ballons, illustre la parole et vient

« ancrer » le sens des images. Ces images, sans le secours de la parole, prêteraient à des interprétations diverses, d'où hétérogénéité du sens de l'histoire illustrée.

En outre, on peut dégager les temps forts de cette histoire selon le modèle de Bremond :

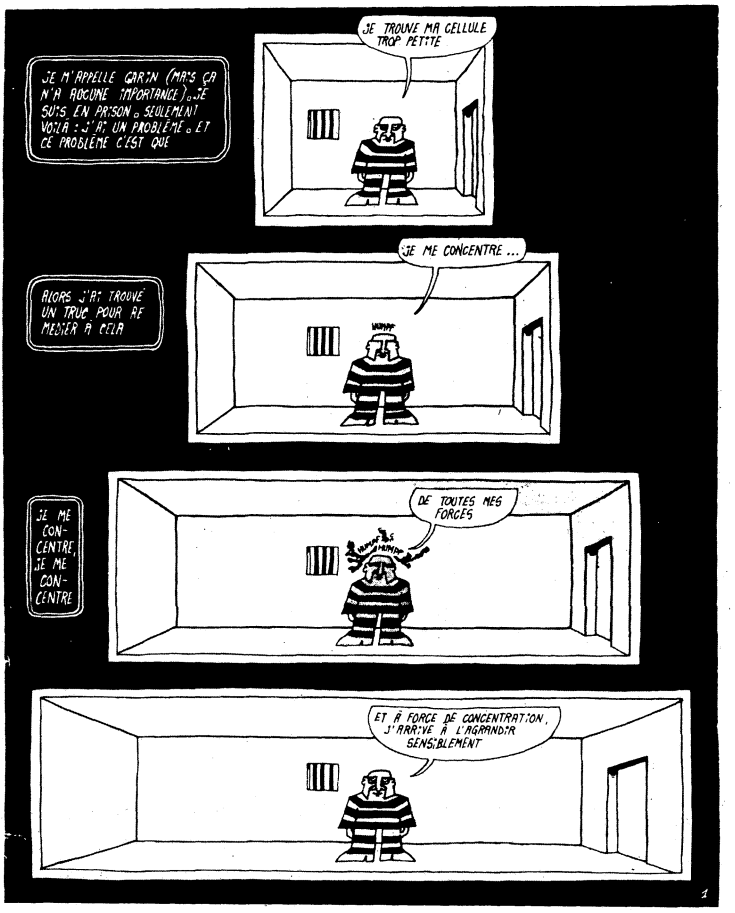
Vignette 1 : éventualité : position d'un problème : cellule trop petite.

Vignette 2 & 3 : passage à l'acte — amélioration en cours : moyen concentration.

Vignette 4 : résultat — réussite : cellule élargie.

TABLEAU II

« La prison de plus en plus » Pilote no. 589



L'exploitation pédagogique d'une séquence visuelle, qu'elle soit sous forme de bandes dessinées, de diapositives ou d'un film, peut reposer sur sa structure même.

D'où l'importance d'une analyse structurale qui permet de dégager les temps forts et les noyaux de signification d'un message.

Des activités opératoires telles que l'anticipation, la déduction ou l'implication, peuvent être stimulées à partir de séquences incomplètes pour l'anticipation, ou en tronquant certaines fonctions comme l'éventualité : on amène le lecteur à retrouver la cause d'un processus, l'événement qui a entraîné tel résultat (conséquence). On développe ainsi la pensée logique du lecteur enfant, son habileté à faire des liens chronologiques, son esprit d'analyse ou encore sa pensée hypothético-déductive. L'image permet à l'enfant d'opérer sur des signes concrets, observables, donc à sa portée, tandis que le mot est un signe arbitraire qui n'a pas cette fonction première de l'image d'être analogique par certains aspects.

Une autre approche peut être développée : celle d'amener le spectateur enfant à reconstituer le verbal, écrit ou parlé, à partir d'une séquence visuelle, sans support linguistique, selon les deux niveaux possibles d'action : l'ancrage et le relais. Ainsi l'enfant devra faire une analyse des images : 1) déterminer celles qui ont besoin d'un ancrage linguistique et 2) créer des liaisons entre les images qui sont séparées par un espace-temps trop grand ; ces liaisons, assurant une chronologie au sein de la séquence, peuvent être mixtes, à la fois iconiques et verbales.

Conclusion

Nous terminons cet exposé général sur les modèles d'analyse structurale et certaines applications pédagogiques en attirant l'attention sur le récit comme outil privilégié pour l'appréhension des concepts temps et espace.

Comme le récit fait appel à des lectures spatio-temporelles, nous sommes inévitablement amené à rapprocher le procédé narratif du procédé historique : l'historien raconte !

Or, pour entreprendre l'Histoire, il est nécessaire d'avoir la notion de temps. Cette dernière ne s'acquiert que vers l'âge de douze ans (stade opératoire formel). C'est pourquoi l'étude de l'Histoire fut une matière exclue au primaire et enseignée au niveau secondaire seulement.

Cependant, il est important de développer chez les jeunes enfants les habiletés opératoires (sériation, mise en ordre, synchronisme, durée, causalité, changement, permanence...) et de prévoir des exercices qui leur permettront de raffiner cette notion de temps de sorte qu'au secondaire, ils n'en aient pas une pseudo-acquisition.

Amener les enfants à exploiter des implications de sens, à les faire raconter, c'est les sensibiliser à la démarche même de l'historien. Et la matière narrative ne manque pas (récits télévisuels et dessinés font partie du quotidien). Susciter des *récits différents*, à partir d'un récit-type, c'est approcher l'enfant de l'objectivité historique : un seul sens procède du parti-pris, une seule interprétation possible relève d'une forte subjectivité sous le couvert de la démarche éminemment scientifique.

Le modèle d'analyse de Claude Bremond nous offre un canevas de base pour non seulement étudier la ou les structures narratives propres à des messages linguistiques ou iconiques, mais nous permet de mieux comprendre la flexibilité de ces structures selon les choix du narrateur et les lois de la vraisemblance, pour les histoires, ou encore, selon le temps, l'époque et les lieux, pour l'Histoire : les événements s'actualisent, s'enchaînent et s'achèvent selon une logique et une chronologie qui ne dépendent que du narrateur, quel que soit son statut. Car, n'oublions pas que la narrativité est « une des facultés cognitives de l'homme »[16], une compétence qu'il possède dès l'acquisition du langage.

RÉFÉRENCES ET NOTES

1. Bloom, B.S., *et al., Taxonomie des objectifs pédagogiques*, tome I, Montréal, Éducation nouvelle, 1969, p. 206 (traduction de M. Lavallée).
2. Bloom, B.S., *et al.*, op. cit.
3. Berelson, B., *Content analysis in communication research*, p. 18 Glencoe, the Free Press, 1952.
4. Les résultats doivent être sensiblement les mêmes, indépendamment de la personnalité des analystes.
5. Iconique : tout système de reproduction analogique autre que les systèmes linguistiques.
6. Sémiologie : au sens large, science des signes qui étudie le rapport entre le niveau de l'expression (support) et le niveau du contenu (concept).
7. Barthes, R., Éléments de sémiologie, in *Communications no. 4*, éd. du Seuil, Paris 1964, p. 92.
8. La sémiologie s'est largement inspirée du modèle linguistique.
9. Mucchielli, R., *L'analyse de contenu des documents et des communications*, éd. E.S.F. Entreprises modernes, 1974, p. 86.
10. Osgood, Suci, Tannenbaum, *The measurement of meaning*, University of Illinois Press, Urbana, 1957.
11. Enel, F., *L'affiche*, col. H.M.H. Mame, Paris 1966.
12. Barthes, R., Introduction à l'analyse structurale des récits, in *Communications no. 8*, 1966, p. 5.
13. Bremond, C., *La logique du récit*, éd. du Seuil, Paris 1973.
14. Greimas, A.J., *Sémantique structurale*, Larousse, Paris 1966.
15. Bardin, L., expose dans son acticle « Le texte et l'image », dans *Communication et langages* (1975), sa méthode d'analyse du texte en rapport avec l'image, compte tenu des fonctions d'ancrage et de relais qui peuvent être assumées aussi bien par la langue que par l'image ; son tableau des seize (16) situations de communication est particulièrement intéressant comme guide (et non comme recette) méthodologique : elle dégage quatre types de messages verbo-iconiques selon leur prédominance à dénoter ou connoter, et quatre types de récepteurs selon leur propension à décrire objectivement (dénoter) ou à interpréter (connoter), et leur tendance ou aptitude à verbaliser ou visualiser. Ceci pour tenter de mesurer les chances de « lecture » efficace pour tel type de message en rapport avec tel type de récepteur.
16. Van Dijk, A. : Grammaires textuelles et structures narratives, in *Sémiologie narrative et textuelle*, Larousse Université, Paris 1973, p. 191.