

L'enfant de l'âge préscolaire dans le rôle du «lecteur » des textes fonctionnels multimodaux ¹

Résumé

Comme les écrits fonctionnels deviennent de plus en plus multimodaux, leur interprétation présuppose l'élaboration de différents modes de représentation. L'introduction des textes multimodaux à l'école maternelle exige une compréhension détaillée des moyens que les enfants de l'âge préscolaire utilisent pour capter les divers types et niveaux d'information fournis par le texte. Des enseignes variées de magasins et de services publics du type multimodaux étaient présentés à trente-huit enfants de 4 à 6 ans dans le cadre scolaire, et ils étaient invités à anticiper le type de service fourni par leurs contextes situationnels authentiques. Les enfants non alphabétisés abordent les textes multimodaux à travers toutes les sources fournies par la situation écrite, notamment le lieu d'exposition de l'enseigne, la forme, la couleur, la typographie et les signes iconiques (symboliques et figuratifs) en évoquant leurs expériences sociales sur la textualité de ce type de discours écrit (liaisons intertextuelles).

Mots clés : lecture de l'image, littératie, enfants de l'âge préscolaire, textes fonctionnels multimodaux, signe visuel

1. Cadre théorique

1.1. Approche du sujet

La pluralité des canaux et des modes de communication ainsi que la diversité culturelle et linguistique des sociétés modernes ont induit des changements quant à la manière dont on conçoit la communication écrite destinée aux citoyens. (Kalantzis & Cope, 2000; Kalantzis & Cope, 2001; Kress & Leeuwen, 1996; Kress, 2000; Faiclough,

¹ **Στοιχεία δημοσίευσης (N. 37)**

Papadopoulou, M. Gana, H. (2008). L'enfant de l'âge préscolaire dans le rôle du «lecteur » des textes fonctionnels multimodaux. In A. Weil-Barais, E. Marti, K. Ravanis (eds). « Noter pour Penser : Approches Développementales et didactiques» Actes du Colloque International, Angers, 27-28/1/2005. Ανακτήθηκε στις 5/2/2009, από:

http://ead.univ-angers.fr/~confluences/IMG/pdf/3_Papadopoulou_al.pdf

http://ead.univ-angers.fr/~confluences/IMG/pdf_sommaire291008.pdf

2000). Le déclin de la domination de la communication publique par la langue écrite en faveur des modes de représentation visuels – à l’instar de Kress (Kress, 2000) - amène à la re-examen de la notion du « texte écrit », qui conçu dans sa « multimodalité » ne peut plus être atteint seulement par des savoirs et des savoir-faire de nature linguistique. Le message véhiculé par le texte ne renvoie pas exclusivement au contenu du scriptural (langue écrite) mais il émerge par la contribution réciproque des modes de représentation visuels utilisés (images, schèmes, couleurs, diagrammes etc.). Une telle définition du texte écrit adoptée fait apparaître l’insuffisance du modèle classique « verbo-centrique » et suggère la nécessité d’étudier en profond la nature des textes en question et des processus cognitifs qu’ils entraînent pendant leur usage.

La recherche sur la multimodalité de l’écrit a élucidé récemment le grand nombre des modes de représentation qui y participent et qui interviennent de manière active à la construction du sens. Il apparaît donc que l’action du verbal lui-même (voire scriptural) peut être supplémentaire, complémentaire ou même réfutable par rapport à l’action des autres modes de représentation. Cela est particulièrement évident dans les textes écrits pour les enfants non-alphabétisés (Yannicopoulou, 2001; Papadopoulou, 2001). Parallèlement les recherches sur les savoirs et les savoir-faire des enfants de l’âge préscolaire dévoilent que par leur engagement précoce avec les textes multimodaux – soit en forme des « textes sociaux » repérés dans l’environnement proche de l’enfant, soit en forme du livre enfantin – les enfants de cet âge deviennent du plus en plus capables à élaborer les types variés d’information que la textualité multimodale de l’écrit fournit (Kress, 1997 ; Lancaster, 2001; Walsh, 2003). Mais la nécessité de manipuler des textes multimodaux entraîne également une pédagogie des « littératies », notamment une pratique qui s’occuperait non seulement du fonctionnement de l’aspect verbal des textes mais également de celui de l’aspect proprement visuel et de la notation qu’il soutient à travers les photos, les diagrammes, les tables etc., voire des indices visuels constatés aujourd’hui de plus en plus dans la communication écrite (Kalantzis & Cope, 2000), et dont la « lecture » est différent de celle des mots (Lewis, 2001; Arizpe et Styles, 2003 ; Walsch, 2003). D’ailleurs, il devient évident chez les didacticiens que les textes multimodaux doivent requérir « une place permanente dans le curriculum » (Bearne 2003), position qui s’inscrit aujourd’hui dans les curricula grecs (*A Cross Thematic Curriculum Framework for Compulsory Education, 2001*) et français (Instructions du 8 Octobre 1999).

Les textes fonctionnels qui se trouvent dans l’environnement social proche ou lointain de l’enfant, notamment les enseignes, constituent un type d’écrit multimodal par excellence, étant donné que sa textualité se construit à partir de la coexistence du

symbolisme de l'écriture avec des images, du graphisme, de la couleur, des symboles purement culturels etc. En plus, la communication du message –hors des formes variées de représentation – se soutient également par des informations situationnelles, voire les traits pertinents du cadre physique, dont d'ailleurs ils représentent un élément constitutif. Il ne faut pas avoir l'intention de lire pour percevoir la présence des enseignes. Elles fonctionnent comme «les gâteaux à la vitrine de la pâtisserie ou les chaussures à la vitrine du magasin qui vend des chaussures» (Smith, 1982). Or, les qualités sémiotiques du contexte situationnel permettent de repérer le type de l'action sociale que les enseignes indexent (« field ») autant que l'organisation symbolique de leur contenu («mode») (Halliday, 1978). Dans ce sens donc, les enseignes font partie intégrante de la vision du monde que l'individu (dans notre cas l'enfant) est en train de construire à travers son expérience sociale et qui lui permet de repérer ce qui est significatif, voire ce qu'il doit percevoir comme signe et comment il doit l'interpréter.

Force de leur présence extensive dans le quotidien -qui assure la familiarité de tous les enfants avec ce type d'écrit, à savoir indépendamment des pratiques de «littératie» de leurs familles (Baynham, 1995)-, leur caractère «contextualisé» et à la fois multimodal, les textes fonctionnels sociaux ont été considérés comme source précieuse à l'émergence des conceptions et des habiletés que les enfants de l'âge préscolaire développent à propos de l'écrit. En effet, dans la littérature relative, il y a deux perspectives différentes en ce qui concerne le rôle de ce type d'écrit par rapport à l'émergence des compétences réceptives des enfants. Pour les chercheurs du premier groupe (p.ex. Goodman & Goodman, 1979 ; Harste, Burke & Woodward, 1994), ce type des textes jouent un rôle essentiel à l'appropriation même de l'écrit, permettant aux enfants de l'âge préscolaire à exploiter des formes scripturales (mots écrits) comme éléments constitutifs de la textualité des exposés en question et à capter aspects de leur organisation interne, et éventuellement à être capables de les reconnaître dans des situations décontextualisées. Les chercheurs du deuxième groupe (p.ex. Ehri & Wilce, 1985; Masonheimer, Drum & Ehri, 1984), tout en reconnaissant la capacité des enfants de l'âge en question à lire les écrits sociaux de leur environnement, dénoncent la pertinence de ces habiletés et ils insistent sur la nécessité que les enfants se focalisent aux formes écrites elles-mêmes et acquièrent des savoirs propres à l'élaboration du scriptural (voire des savoirs de l'identification des lettres de l'alphabète et de la segmentation phonémique).

2. Description de la recherche

2.1. Objectif

La recherche décrite s'inscrit dans un programme de recherche visant à identifier les sources d'information et les stratégies que des enfants de l'âge préscolaire non alphabétisés formellement utilisent pour accéder au domaine de référence des écrits multimodaux présents dans leur environnement social.

2.2. Sujets, lieu et temps

La recherche a été réalisée dans deux écoles maternelles situées à Volos en Grèce. Il s'agit d'une ville de taille moyenne (125.000 habitants) située au centre de la Grèce.

L'échantillon était constitué de 38 enfants de grande et moyenne section Maternelle (dernière et avant dernière année de pre-scolarisation) âgés de 4-6 ans qui co-habitent dans le cadre de classes unifiées. Vingt neuf enfants avaient au moyen 5,6 ans (groupe A) tandis que l'âge moyen de neuf enfants était de 4,6 ans (groupe B). Deux enfants étaient déjà capables à lire.

La collecte des données a eu lieu à la fin du printemps (mois de Mai) de l' an 2003.

2.3. Matériel utilisé

Le matériel utilisé se consiste de huit enseignes en photos en couleur de magasins et de services publics qui se trouvent dans l'environnement social des enfants. Elles ont été sélectionnées en fonction du type de visualité tenue par les signes iconiques qui s'y présentent. Leur classement suit une adaptation de la distinction proposée par van Leeuwen entre « symbolisme figuratif » et « symbolisme abstrait » (van Leeuwen, 2000), avec la proposition d'une catégorie supplémentaire des signes. Trois types du symbolisme représentant les relations entre le signe iconique et l'objet du mode réel auquel il se réfère sont donc repérés dans le classement suivant :

a. Le symbolisme figuratif analytique, où le signe iconique soutient des analogies transparentes avec l'objet du monde réel qu'il représente : *Exposés 1, 3, 4 et partiellement Exposé 2 : l'image de l'auto au bas de l'enseigne*).



Exposé 1 : /o furnos sto limani/
klidia/ (la boulangerie au port)



Exposé 3 : /sfragides, haraxis,
(sceau, inscriptions, clés)



Exposé 4 : /fos/ (de la lumière)



Exposé 2 : /nik kolessi, sholi odigon/
(nik.kolesi, école à apprendre à conduire)

Il en arrive que ce type du symbolisme soit supporté par des indices textuels de l'orientation («pointers», van Leeuwen, 2000) qui visent à focaliser l'attention du lecteur au signe iconique. Tel est le cas des rayons lumineux qui encadrent la lampe (Exp. 4), ou de l'intégration des signes iconiques (du blé, des ondes) dans les mots écrits (Exp. 1).

b. Le symbolisme figuratif elliptique, où le signe iconique soutient un certain degré d'analogie avec l'objet du monde réel, notamment en représentant une partie de sa totalité. L'abstraction dans le dessin du signe iconique (Exp. 5) suggère que l'interprétation doit prendre en compte la ressemblance quelconque qui s'établit avec le référent et en même temps la convention selon laquelle la partie peut être utilisée pour noter la totalité de l'objet.



Exposé 5: /kotopula/ (des poulets)

c. Le symbolisme abstrait, où le signe iconique soutient des relations arbitraires conventionnelles avec son référent (Exp. 6, 7, 8 et partiellement Exp.2 : la présence renforcée de la lettre L de l'alphabet latin en grecque comme symbole culturel renvoie

à toute école d'apprendre à conduire). Les trois enseignes de services publics (Exp: 6, 7, 8) comprennent aussi des signes abstraits à valeur conventionnelle culturelle.



Exposé 6 : /dei/ (*Compagnie nationale d'électricité*)



Exposé 7 : /elinika tahidromia/ (*Postes Helléniques*)



Exposé 8 : /ote, cosmote/
(*Organisme Hellénique de Télécommunications*)

2.4. Procédure utilisé

Les enfants étaient interviewés individuellement dans le cadre scolaire. Dès la présentation du matériel les enfants ont été invités à anticiper le type de service fourni par les situations écrites en question et à indiquer la source de l'information utilisée afin de construire leur interprétation.

La procédure de la collection des données a été enregistrée sur vidéocassette et les réponses des enfants étaient transcrites dans des protocoles relatifs.

2.5. Résultats en chiffres

a. Le symbolisme figuratif analytique

GROUPE A		GROUPE B	
EXP.1	62,2%	EXP.1	45%
EXP.3	55,2%	EXP.3	22,2%
EXP.4	69%	EXP.4	66,7%

b. Le symbolisme figuratif elliptique

GROUPE A		GROUPE B	
EXP.5	13,8%	EXP.5	0%

c. Le symbolisme abstrait

GROUPE A		GROUPE B	
EXP.2	0%	EXP.2	0%
EXP.6	37,9%	EXP.6	0%
EXP.7	24%	EXP.7	0%
EXP.8	41,5%	EXP.8	22%

3. Discussion

L'interprétation du symbolisme visuel effectuée par les enfants se détermine à la fois par le type du signe iconique tenu par les exposés et leurs conceptions sur la configuration textuelle des enseignes, formées à travers leurs engagements antérieurs avec ce type d'écrit.

La présence du symbolisme figuratif a assuré un grand pourcentage de participation pour les enfants de tous les âges - comme attendu- et également la réussite à la reconnaissance du domaine de réfèrent. Les "indices textuels d'orientation" apparaissent être plus effectifs au groupe des enfants moins âgés (groupe B), qui s'entretiennent presque exclusivement à l'interprétation du signe iconique manifeste. Les enfants plus âgés (groupe A) prennent également en considération d'autres sources d'information disponibles comme la forme des représentations graphiques et celle de l'enseigne dans son ensemble. En effet, le signe iconique même quand il ne conduit pas à la reconnaissance réussie du domaine

de référence, il dicte « le noyau sémantique » au cadre duquel sont interprétées des informations textuelles des types différents. A titre d'exemple, à propos de l'exposé¹ la figure du blé entre en interaction avec la forme de l'enseigne comme totalité et/ou l'iconicité des mots écrits pour créer des énoncés tels que «restaurant », «café », «pizzeria». Respectivement, des réponses comme «magasin de verrerie», «magasin qui vend des choses de décoration», «magasin qui fabrique des salons» qui sont données pour l'exposé 4 suggèrent la soutenance des associations à partir de la notion de la lampe en tant qu'objet ou matériel.

L'abstraction dans le symbolisme figuratif elliptique prive les enfants, dans un degré considérable, des sources d'information qui leur permettraient d'anticiper le type d'action sociale que l'enseigne indexe. Les enfants moins âgés réfutent toute implication, tandis que les plus âgés, lorsqu'ils reconnaissent à la forme elliptique du dessin un référent dans sa totalité, ils l'interprètent principalement à partir de leurs propres intérêts et l'expérience relative à ce type d'écrit que ceux-ci entraînent. Ainsi l'abstraction à l'esquisse de la poule (*exp.5*) dicte-t-elle un grand nombre d'énoncés du type «vétérinaire- aliments pour les animaux » ou «magasin qui vend des jouets».

Des symboles culturels abstraits de notre matériel ne sont pas familiers aux enfants, au moins au degré attendu. Aucun enfant de tout âge n'a reconnu la valeur culturelle de L latin, malgré sa présence renforcée dans le message écrit. Ils préfèrent à approcher la figure quasi naturaliste de l'auto qui coexiste et qui pour les enfants indexe « des magasins qui ventent des auto », « qui vend des jeux » ou même «péage à l'autoroute ». Du même, les enfants de notre enquête n'arrivent pas toujours à attribuer aux symboles abstraits des enseignes de services publics leur contenu culturel. Le décalage entre les deux groupes à propos de cette catégorie d'exposés est assez évident, les enfants de 4 ans (groupe B) ayant une difficulté apparente à reconnaître le type de service fourni. Seule exception constitue l'enseigne du service National de télécommunications grec reconnue par les enfants de tout âge, probablement grâce à la campagne de publicité que l'entreprise a lancé à l'époque à la télé. Cependant, indépendamment du degré de l'appropriation des symboles culturels abstraits qui est apparemment limitée, l'action interprétative des enfants n'a pas ignoré toute convention qui y coexiste. Des réponses telles que «banque », «municipalité », «police » qui sont données à propos des services publics révèlent que les enfants ont approprié des conventions culturelles par rapport à la textualité des enseignes.

Notre corpus nous permet de noter que les enfants ont cherché à l'iconicité des écrits fonctionnels une valeur symbolique. Si donc «comprendre un signe c'est apprendre ce qu'il faut faire dans une situation concrète ou l'on puisse obtenir

l'expérience perceptive de l'objet auquel le signe se réfère» (Eco, 1979), les enfants de l'âge préscolaire semblent être déjà entrés dans la sphère des signes. Aucun sujet à propos de ce type d'écrit n'a donné de réponse «exclusivement iconique», à savoir une description de présentation du référent du dessin, et cela même à propos du symbolisme à caractère figuratif analytique.

Les enfants de cette recherche n'ont pas été initiés de manière stable (cf en milieu scolaire) aux formes convergentes du symbolisme visuel, alors qu'à propos des symboles qui soutiennent de la métonymie (exposés à symbolisme elliptique) ou de l'abstraction culturelle (exposés à symbolisme abstrait) ils ne parviennent pas toujours à associer le contexte immédiat (entours des signes) à celui médiat de la culture «intériorisée ». Cependant les réponses de nos interlocuteurs n'apparaissent jamais hors du tout contexte. Et si quelque fois elles renvoient aux associations personnelles plutôt qu'au recours au culturel proprement défini, elles découvrent toujours la prise en considération du domaine textuel, à savoir du contexte immédiat des symboles. Ainsi du point de vue du développement des capacités réceptives du symbolisme visuel, notre corpus nous permet de formuler l'hypothèse qu'il ne correspond pas à un processus unidimensionnel. En situations multimodales authentiques ou simulées authentiques, ou diverses sources d'information coexistent les enfants ne se focalisent pas entièrement au visuel mais ils exploitent également toutes modalités qui y sont disponibles (de représentation ou situationnelles). Il semble donc c'est à partir de l'organisation textuelle comme totalité multimodale qu'ils construisent toute tentative interprétative. Eventuellement c'est à partir de celle-ci ils vont arriver à des conventions culturelles du symbolisme abstrait.

4. Références bibliographiques

A Cross Thematic Curriculum Framework for Compulsory Education, (2001).<http://www.pi-schools.gr/programs/depps/index.html>

Arizpe, E. & Styles, M. (2003). Children Reading Pictures Interpreting Visual Texts. London: RoutledgeFalmer.

Baynham, M. (1995). Literacy practices: Investigating literacy in social contexts. London: Longman Group Limited.

Bearne, E. (2003). Rethinking literacy: communication, representation and text. *Reading*, 37 (3) : 98-103.

Eco, U. (1979). Lector in fabula ou la coopération interprétative dans les textes narratifs. Paris : Grasset, coll. «Figures».

- Ehri, L.C. & Wilce, L.C.(1985). Movement into reading: Is the first stage of printed word learning visual or phonetic? *Reading Research Quarterly*, 20 :20-32.
- Faiclough, N. (2000). Multiliteracies and language: Orders of Discourse and intertextuality. In M. Kalantzis and B. Cope (eds). *Multiliteracies. The Design of Social Futures*. London:Palmer Press.
- Goodman, K.S. & Goodman, Y.M. (1979). Learning to read is natural. In L.B. Resnick & P.A. Weaver (eds). *Theory and practice of early reading*, vol. 1. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates
- Halliday, MAK, (1978). *Language as social semiotics: the social interpretation of language and meaning*, London: Edward Arnold.
- Harste, J.C., Burke, C.L., Woodward, V.A. (1994). Children's language and word: Initial encounters with print. In R. Ruddell, M. Ruddell & H. Singer (eds). *Theoretical Models and processes of reading*. Newark, DE : International Reading Association.
- Instructions officielles du 8 Octobre 1999.
<http://www.education.gouv.fr/bo/1999/hs8/som.htm>
- Kalantzis, M. & Cope, B.(2000). *Multiliteracies: The Design of Social Futures*. London: Palmer Press.
- _____ (2001). 'Multiliteracies'. *A framework for Action*. In M. Kalantzis & B.Cope (eds). *Transformations in Language and Learning: Perspectives on Multiliteracies*, Australia: Common Ground Publishing.
- Kress, G. & van Leeuwen T. (1996) *Reading images: The grammar of visual design*. London: Routledge.
- Kress, G. (1997). *Before writing: Rethinking the paths to literacy*. London and New York: Routledge,.
- _____ (2000) Design and Transformation: New Theories of Meaning. In M. Kalantzis and B. Cope (eds). *Multiliteracies: The Design of Social Futures*. London: Palmer Press.
- Lancaster, L. (2001). Staring at the page: The functions of gaze in a young child's interpretation of symbolic forms. *Journal of Early Childhood Literacy* 1 (2): 131-153.
- Lewis, D. (2001). Showing and Telling : the difference that makes a difference. *Reading* 35(3) :94-98.
- Masonheimer, P.E., Drum, P.A. & Ehri, L.C. (1984). Does environmental print identification lead children into word reading?. *Journal of Reading Behavior*, 16: 257-272

- Papadopoulou, M. (2002). Multimodality as an access to writing for pre-school children. In M. Kalantzis, & B. Cope (eds). *Learning for the Future*. Proceedings of the Learning Conference 2001. Common Ground.
<http://LearningConference.Publisher-Site.com>
- Smith, F., (1982). Demonstrations-Engagement and Sensitivity. In F. Smith, *Essays into Literacy- Selected papers and some afterthoughts*. Portsmouth: Heinemann Educational Books.
- Van Leeuwen, T. & Jewitt, C. (2000). *The handbook of visual analysis*. London: Sage Publications Ltd.
- Walsch, M. (2003). 'Reading' pictures: what do they reveal? Young children's reading of visual texts. *Reading* 37(3) :123-130.
- Yannicopoulou, A. (2002). When the word meets the picture: The phenomenology of written text in children's picture book. In M. Kalantzis & B. Cope (eds). *Learning for the Future*. Proceedings of the Learning Conference 2001. Common Ground.
<http://LearningConference.Publisher-Site.com>