



جامعة يحيى فارس المدية
مخبر تعليمية اللغة والنصوص (م.ت.ل.ن.)

Université Yahia FARÈS Médéa
Laboratoire de Didactique de la Langue et des Textes
(L.D.L.T)

L'apprenant transcodeur (pour une sémio-didactique de l'altération)

Djamel KADIK
Université Yahia Farès de Médéa

Revue Didactiques

ISSN 2253-0436

Dépôt Légal : 2460-2012

EISSN : 2600-7002

Volume 06 N° 02 Juillet-Décembre 2017/pages 34-53

Référence : Djamel KADIK, « L'apprenant transcodeur (pour une sémio-didactique de l'altération) », Didactiques Volume 06 N° 02 juillet-Décembre 2017, pp.34-53,

<https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/300>

L'apprenant transcodeur (pour une sémio- didactique de l'altération)

Djamel KADIK
Université Yahia Farès de Médéa

Abstract:

The originality of Peirce's theory of the sign lies not only in his famous definition of the sign: "something that takes the place for someone of something in some respect or in some capacity", but also in this conception which considers the sign, in its very definition, as a continuous act of generation of semantic equivalences and as a discontinuous act of passage from one code to another. The sign does not only refer to its object, it also refers to another sign, to other signs more precisely. However, the semantic equivalence of one code to another is never total. The trans-semiotic semantic invariant is achieved through the multiplicity of codes, and undergoes the alteration pointed out by Jean PEYTARD: transcodings and reformulations are present in each message. As a result, it is necessary to conceive not only a theory of signs but also a theory of passages, of transformations from one system of signs to another.

Learning a language is a semiotic act: it is not only expressing/understanding the written and spoken word, it is also transcribing, reformulating. Foreign language teaching has not lost sight of the didactic utility of offering learners the transformation of a message from one semiotic system to another. On the other hand, it has not given entire semiotic objects to be translated into natural language, commenting on an icon or a set of icons is the didactic exercise generally proposed.

In this paper we will try, in addition to the theoretical exposition, to give the lines of an experimental research in progress that we are carrying out with learners. The objective of this didactic experiment is to transform a comic strip into a written narrative: an effort of "desiconization" of a narrative, then of its written verbalization, is required from the learners, transformation thus of a succession of fixed images and replicas towards a monocodic narrative composed only of the written word. The latter must fill the void left by the absence of

images. The learner must exercise his linguistic and discursive skills: description, textual coherence/cohesion, connectors, use of verbal tenses, etc. The learner must also reformulate the direct speech of the comic book lines, by framing it or transforming it into transposed and/or narrativised speech according to the constraints of the story being told. The starting text is therefore a comic book and the ending text a written story. However, this didactic exploration can only be efficient if heuristic work is carried out beforehand: analysis of the generic specificity of the comic strip, analysis of the scriptural, enunciative and linguistic cuts of the written narrative. In fact, two "interpreters" are required of the students: a metatextual commentary (or commentaries) with the assistance of the trainer, and a work of transcoding and reformulation

Résumé :

L'originalité de la théorie du signe de Peirce ne réside pas seulement dans sa définition célèbre du signe : « quelque chose qui tient lieu pour quelqu'un de quelque chose sous quelque rapport ou à quelque titre », elle est aussi dans cette conception qui considère le signe, dans sa définition même, comme un acte continu de génération d'équivalences sémantiques et comme acte discontinu de passage d'un code à un autre. Le signe ne renvoie pas seulement à son objet, il renvoie aussi à un autre signe, à d'autres signes plus exactement. Cependant, l'équivalence sémantique d'un code à un autre n'est jamais totale. L'invariant sémantique trans-sémiotique se réalise à travers la multiplicité des codes, il subit cette altération signalée par Jean PEYTARD : des transcodages et des reformulations sont présents dans chaque message. De ce fait, il faut concevoir non seulement une théorie des signes mais aussi une théorie des passages, des transformations d'un système de signes vers un autre.

Apprendre une langue est un acte sémiotique : ce n'est pas seulement s'exprimer/comprendre l'écrit et l'oral, c'est aussi transcoder, reformuler. L'enseignement des langues étrangères n'a pas perdu de vue l'utilité didactique de proposer aux apprenants la transformation d'un message d'un système sémiotique vers un autre. En revanche, il n'a pas donné des objets sémiotiques entiers pour les faire traduire en

langue naturelle, commenter une icône ou un ensemble d'icônes tel est l'exercice didactique généralement proposé.

Dans cette communication nous essayerons, en plus de l'exposition théorique, de donner les lignes d'une recherche expérimentale en cours que nous menons avec les apprenants. L'objectif de cette expérience didactique est de transformer une bande dessinée en un récit écrit : un effort de « désiconisation » d'un récit, puis de sa verbalisation écrite, est demandé aux apprenants, transformation donc d'une succession d'images fixes et de répliques vers un récit monocodique composé uniquement de l'écrit. Ce dernier doit combler le vide que laisse l'absence d'images. L'apprenant doit exercer ses compétences linguistique et discursive : description, cohérence/cohésion textuelle, connecteurs, utilisation des temps verbaux...etc. Il doit par ailleurs reformuler le discours direct des répliques de la B.D, en l'encadrant ou en le transformant en discours transposé et/ou narrativisé selon les contraintes de l'histoire racontée. Le texte de départ est donc une bande dessinée et le texte d'arrivée un récit écrit. Mais cette exploration didactique ne peut être efficiente que par un travail heuristique mené préalablement : analyse de la spécificité générique de la bande dessinée, analyse aussi des entailles scripturales, énonciatives et linguistiques du récit écrit. En effet, deux « interprétants » sont demandés aux étudiants : un commentaire (ou des commentaires) métatextuel avec l'assistance du formateur, et un travail de transcodage et de reformulation.

I- Approche théorique

I-1 L'interprétant de Peirce :

Nous pensons que l'originalité de la théorie du signe de Peirce ne réside pas seulement dans la définition célèbre du signe : « quelque chose qui tient lieu pour quelqu'un de quelque chose sous quelque rapport ou à quelque titre », elle est aussi dans cette conception qui considère le signe, dans sa définition même, comme acte continu de génération d'équivalences sémantiques et comme acte discontinu de passage d'un signe à un autre. Le signe ne renvoie pas exclusivement à son *objet*, il renvoie aussi à un autre signe, à d'autres signes plus exactement. On le sait, La

conception du signe selon Peirce dépasse celle de Saussure qui met en rapport le *signifiant* et le *signifié*. *L'interprétant* est un élément essentiel de cette définition :

L'interprétant pourrait être identifié avec le signifié car il est défini comme *ce que le signe produit dans le « presque-esprit » qu'est l'interprète* ; mais il a été compris aussi comme la définition du représentamen (donc la connotation-intension). Toutefois l'hypothèse qui semble la plus féconde consiste à voir dans *l'interprétant une autre représentation qui se réfère au même objet*. Autrement dit, pour établir ce qu'est l'interprétant d'un signe il faut le nommer à travers un autre signe qui, à son tour, a un autre interprétant que l'on peut nommer à travers un autre signe et ainsi de suite. Cela donne lieu à un processus de *sémiosis illimitée* qui, bien que paradoxal, est le seul qui garantit la fondation d'un système sémiologique capable de rendre compte de lui-même, exclusivement par ces propres moyens.¹

Mais au-delà du signe, monade abstraite, création scientifique pour les besoins d'analyse, il y a aussi le message, signe-message ou combinaison de signes. Le *sujet parlant* est souvent interprète ou traducteur au sens large du terme, il explique son propre message ou celui des autres. Certes, il ne faut pas confondre *interprète* et *interprétant*, mais toujours est-il que c'est le sujet parlant qui est le créateur des interprétants, le signe est abstraction, il n'existe pas en dehors du message.

A chaque instant le message du sujet parlant renvoie à un autre message non seulement en le citant, en le parodiant mais aussi en essayant de trouver, chaque fois, de nouvelles interprétations, de nouvelles équivalences sémantiques, faut-il dans ce cas élargir le concept d'intertextualité à des messages non linguistiques ? ou élargir le concept de Revuz *l'interdiscours* à des pratiques sémiotiques qui dépassent la linguistique ?

¹ U. ECO, *La structure absente*, Paris : Mercure de France, 1972, pp.65-66.

Face à la prétention – spontanée ou reconduite sur le plan théorique – du sujet à être autonome d'un sens qu'il communique par la langue, des approches théoriques diverses ont mis à jour que toute parole est *déterminée en dehors* d'un sujet, et que celui-ci « est parlé plutôt qu'il ne parle »²

La traduction, l'interprétation, le métalangage constituent aussi des formes *d'hétérogénéité, constitutive ou montrée*, dans un discours, n'importe quel discours. Mais nous pensons également que le sujet parlant peut saisir des discours entiers, « achevés » disait Bakhtine, pour les approprier, les citer, les interpréter et les traduire dans cette confrontation continue avec les discours d'autrui dans la vie des messages.

I-2 L'équivoque du terme traduction

Dans toute situation de communication, nous sommes souvent en train de *traduire*.

Mais le terme de *traduction* est un terme équivoque. Dans sa définition première et habituelle, il s'agit de transposer un message d'une langue naturelle vers une autre. Le texte traduit (le texte d'arrivée) est supposé être équivalent au texte à traduire (le texte source). Il s'agit donc *d'une déverbalisation puis d'une réexpression* dans une autre langue si nous utilisons des néologismes :

La traduction est une opération qui cherche à établir des équivalences entre deux textes exprimés en des langues différentes [...] ³

Cette conception de la traduction semble incontestée, mais à cette conception d'autres s'y ajoutent qui ne sont pas toujours le fait de mettre deux messages en équivalence dans deux langues différentes.

² J. AUTHIER-REVUZ, « Hétérogénéité (s) énonciatives », *Langages*, mars 1984, N° : 73, p.75

³ E. CARY in M. LEDERER, *La traduction aujourd'hui*, Paris : Hachette, 1994, p.11

Déjà chez André Besse, nous trouvons une conception de la traduction qu'il considère à l'intérieur d'un seul système linguistique, il utilise le terme de *traduction intralinguale* en parlant de cette activité qui met un mot ou une expression en équivalence avec un autre mot ou une autre expression dans une même langue :

Les méthodologies modernes déconseillent la traduction, interprétations des signes de la langue étrangère par les signes de la langue maternelle, pour lui préférer un autre type de traduction, qui consiste à interpréter les signes de la langue étrangère au moyen d'autres signes de cette même langue. Cette traduction fait appel à des procédés tels que l'utilisation des synonymes ou paronymes, des antonymes, des circonlocutions, des définitions ou des paraphrases [...] Les dictionnaires unilingues ne font, en dehors des exemples ou des citations, que des traductions intralinguales.⁴

Mais le terme de traduction s'élargit, dans son acception, pour désigner une mise en équivalence par un acte de transformation d'un code linguistique en un autre code non linguistique et vice versa.

Cette conception se trouve chez Hjelmslev qui considère la langue naturelle comme un système qui permet de traduire tous les autres codes contrairement aux autres codes qui ont un usage restreint. Cette conception est mentionnée par Greimas :

On reconnaît généralement aux langues naturelles un statut privilégié par rapport aux autres sémiotiques du fait qu'elles sont seules susceptibles de servir de langues d'arrivée, lors du processus de traduction, à toutes les autres sémiotiques, alors que le contraire n'est que rarement possible⁵

⁴ H. BESSE, « Problèmes de sens dans l'enseignement d'une langue étrangère », *Langue Française*, N° : 8, décembre 1970, p.63

⁵ A.J. GREIMAS, J. COURTRES, *Sémiotique (dictionnaire raisonnée de la théorie du langage)*, Paris : Hachette, 1993 (1979)

Parfois même le terme de traduction recouvre celui de paraphrase, ce dernier est une forme de traduction (intralinguale) et donc une mise en équivalence de deux énoncés.

I-3 Transcodage et reformulation :

Peut-être préférons-nous ici un terme moins équivoque transcodage. Pour ce dernier terme nous empruntons ici une première définition, celle de Jean Peytard :

On sait que cette opération recouvre l'activité par laquelle un « agent transcodeur » transforme un premier objet en un autre, généralement en l'amenant à gagner un autre domaine que celui de son origine ⁶

Nous citons aussi une autre définition, celle de Greimas :

On peut définir le **transcodage** comme l'opération (ou l'ensemble des opérations) par laquelle un élément ou un ensemble signifiant sont transposés d'un code dans un autre, d'un langage d'un autre langage. Si le transcodage obéit à certaines règles de construction déterminées, selon un modèle scientifique, il pourra équivaloir alors à un métalangage.⁷

Cette conception jette un peu plus de voile et paraît inclure chaque mise en équivalence sémiotique, en revanche cette ambiguïté est prometteuse pour notre expérience puisqu'elle englobe les deux activités exercées par nos apprenants: analyser d'abord métatextuellement les messages mixtes et monocodiques et transformer le code d'un message. Mais nous préférons un usage plus restreint du terme transcodage : passage d'un message d'un code à un autre. Ce passage obéit aux règles du code du message d'arrivée.

Dans notre cas, le transcodage dépasse l'acception du terme traduction dans son acception habituelle et rejoint l'acception

⁶ .PEYTARD, « Sur le transcodage (du scriptural à l'iconique, du poème au tableau) » *Semen 7 Annales littéraires de l'Université de Besançon*, 1992,p.119.

⁷ A.J. GREIMAS, J. COURTES, *Sémiotique*, Paris : Hachette, 1993, p.399.

scientifique plus équivoque de ce terme. Il désigne toute transformation (et mise en équivalence) d'un message d'un code en un autre qu'il soit linguistique ou non linguistique. Ce transcodage peut être une transformation d'un message monocodique en un message pluricodique : transformer un roman en film. Il peut être l'acte contraire : transformer un message pluricodique en un message monocodique, un film transformé en roman. Dans d'autres cas, c'est le fait de transformer un message pluricodique en un message pluricodique plus riche ou moins riche en multiplicité de codes : une bande dessinée en dessins animés, une pièce de théâtre en film...etc.

Notons que deux termes (transcodage et reformulation) sont essentiels pour nous ici. La reformulation concerne le code linguistique, le travail sur le discours d'autrui et même du discours de soi par un acte linguistique de transformation intralinguale, elle est plutôt une transformation qui affecte la parole d'autrui ou de soi par le sujet parlant ou le sujet écrivant. Il s'agit de reformuler un énoncé linguistique (écrit ou oral) appartenant à un genre discursif dans un autre genre discursif ayant ses contraintes propres comme on va le voir à propos du récit écrit et de la bande dessinée.

I-4 De l'altération :

Mais l'équivalence n'est jamais totale. L'invariant sémantique trans-sémiotique se réalise à travers la multiplicité des codes, il subit cette altération signalée par Jean Peytard :

L'intérêt n'est pas dans l'affirmation d'un sens (même si de cela est fait l'exercice quotidien de notre vie), mais dans la « déhiscence sémantique », geste essentiel, par quoi le sujet déclare sa singularité, dans une pratique indéfinie de différences. Dans cet « acte significateur » (comme l'écrit Tullio di Mauro) par le quel on « dit autrement », on « fait autrement », et ce faisant/disant, on tâche de produire un

sens, lui-même objet de « dire/faire autrement ». Dans le jeu incessant d'une **Altération**.⁸

Cette altération est le fait du sujet parlant (et sémiotisant) qui teinte toute traduction, reformulation, ou transcodage, de sa singularité.

II- Approche didactique :

II-1 Considérations didactiques :

L'acte *d'apprendre* une langue est un acte sémiotique : ce n'est pas seulement *s'exprimer/comprendre* à l'écrit et à l'oral, c'est aussi *transcoder, reformuler*. L'apprenant n'est pas seulement un sujet parlant, il est aussi et surtout un sujet *sémiotisant* si on nous permet ce néologisme.

L'enseignement des langues étrangères n'a pas perdu de vue l'acte de *transcoder* – même si le terme n'existait pas toujours – un message d'un système dans un autre. Cependant, il n'a donné que rarement des objets sémiotiques entiers pour les faire *traduire* en langue naturelle : *commenter* une icône ou un ensemble d'icônes semble l'exercice généralement proposé.

Lorsqu'on enseigne une langue, on insiste généralement sur les quatre habiletés : compréhension orale/compréhension écrite, expression orale/expression écrite. On oublie souvent les passerelles, les passages entre l'écrit, l'oral et la sémiotique, on oublie que l'apprenant est toujours en état de *traduire*, dans tous les sens des mots traduire et *interpréter*. Apprendre une langue est un acte sémiotique total qui conjugue plusieurs codes ; l'écrit et l'oral essentiellement mais également un engagement total du corps, du situationnel et de l'iconique, en simultanéité avec le verbal certainement mais aussi dans ce qui nous intéresse ici : les transformations successives et diachroniques d'un code en un autre.

Le langage est certainement un interdiscours au sens des linguistiques contemporaines, mais il est aussi un « *intermessage*

⁸ J. PEYTARD, « D'une sémiotique de l'altération » *Semen 8*, Annales Littéraires de l'Université de Besançon, 1993, p.145

» si on nous permet ce néologisme, en donnant au terme message le sens sémiotique que U. Eco lui a donné, on est toujours en train d'interpréter, de traduire...de donner des équivalences sémantiques dans la diversité des codes, et même dans un seul code : *transcoder* et *reformuler* sont de ce fait deux activités essentielles.

Notre expérience que nous allons relater dans ce qui suit s'inscrit dans cette conception qui est la nôtre, c'est-à-dire insérer toute activité littéraire en classe dans une approche intégrée dans laquelle l'apprenant est sollicité à *créer* des objets littéraires et de s'exprimer en langue et d'activer le processus métalinguistique et métatextuel.

II-2 Cadre didactique de l'expérience :

Dans cette communication, nous essayons, en plus de l'exposition théorique que nous avons entamée ci-dessus, de donner les lignes d'une recherche expérimentale que nous avons menée avec des étudiants, des étudiants de 2^{ème} année de licence⁹. L'objectif de cette expérience didactique est de transformer une bande dessinée en un récit écrit : un effort de *désiconisation* d'un récit qui se verbalise en se transformant d'une succession d'images fixes et de répliques en un récit monocodique composé uniquement de l'écrit. Ce dernier doit combler le vide que laisse l'absence d'images. L'apprenant doit exercer sa compétence linguistique (et textuel) : description, cohérence/cohésion textuelle, connecteurs, utilisations des temps verbaux...etc. Par ailleurs, il doit reformuler *le discours direct* des répliques de la bande dessinée en encadrant celui-ci suivant les contraintes de l'écrit ou en le transformant en discours transposé et/ou narrativisé. Le texte de départ est donc une bande dessinée et le texte d'arrivée doit être un récit écrit.

⁹ L'expérience a tenu compte du niveau des étudiants qui ont un bagage linguistique et culturel non négligeable et qui sont destinés, dans la majorité des cas et une fois leur formation terminée, à enseigner le français.

Mais cette exploration didactique ne peut être efficiente que par un travail heuristique mené préalablement avec le formateur : analyse de la spécificité générique de la bande dessinée, analyse aussi des entailles scripturales, énonciatives et linguistiques du récit écrit. En fait, deux *interprétants* ont été demandés aux étudiants : un commentaire (ou des commentaires) des étudiants avec l'assistance du formateur et un travail, plus *créatif*, de transcodage et de reformulation.

Afin de réaliser l'expérience avec les apprenants, nous avons choisi trois supports icono-graphiques. Dans le travail heuristique en classe, nous avons choisi un extrait d'une B.D.¹⁰ et un récit écrit¹¹ qui semble être un transcodage d'une B.D., en effet, le personnage principal du récit écrit est *Mickey*, mais l'image accompagne le récit comme illustration de certaines scènes, elle n'est pas une présence obligée génériquement comme c'est le cas de la B.D. Enfin le dernier support proposé est une autre B.D., elle constitue le message à transcoder.¹²

Comme toute activité didactique, notre expérience est un cadre simulé d'un processus qui se situe en dehors de la classe.

En didactique des langues, les situations sont des artefacts, des objets construits sur la base d'éléments extraits de la réalité. Ce n'est pas le réel en prise directe mais une « réalité » fabriquée. L'élaboration passe par une réduction du donné brut et repose sur un nombre limité de caractéristiques pertinentes – ou jugés telles – nécessaires au fonctionnement de la situation.¹³

¹⁰ "L'élève Ducobu" in *Le Journal de Mickey*, Hebdomadaire N°2579, 21 novembre 2001. L'extrait est en même temps placard publicitaire et récit. Nous avons abordé le message publicitaire en le distinguant de la B.D. proprement dite.

¹¹ WALT DISNEY, *Faux billets, vrais voleurs*, Hachette/Disney, 2000, chapitre 1, pp.5-11

¹² « Les profs », p.28 in *Le Journal de Mickey*, N° : 2649, 26 mars 2003.

¹³ G. GSCHWIND-HOLTZER, *Analyse sociolinguistique de la communication didactique*, Paris : Crédif/Hatier, 2002 (1981), p.30

Les deux B.D choisies sont tirées d'un environnement scriptural qui n'est pas celui de la classe : voisinage avec d'autres B.D., appartenance à un genre de messages qui paraît périodiquement et qui a ses lecteurs spécifiques qui n'ont pas les mêmes objectifs que le lecteur apprenant. Rappelons toutefois que la première B.D. est un extrait qui a subi déjà une transposition mais qui n'altère pas l'attente du lecteur bédéiste, puisqu'il s'agit d'un extrait tiré d'un album et inclus dans un périodique.

L'apprenant se trouve devant une photocopie qui connote déjà l'effacement de certains paramètres physiques du support d'origine.

Par ailleurs, l'apprenant se trouve devant un support qu'il n'a pas choisi, l'activité médiatrice du formateur est patente puisqu'il est le pourvoyeur du support.

Le support paraît détaché donc de son environnement scriptural (photocopies des B.D. et du récit écrit) mais également du circuit d'échange écrit qui ne prévoit pas une éventuelle didactisation.

En outre, le scripteur de la B.D. (et l'éditeur aussi) n'a pas les mêmes objectifs que l'apprenant dans la communication didactique, des objectifs didactiques se superposent aux objectifs des acteurs *authentiques* dans la communication littéraire de la B.D. et du récit écrit. Dans le cas de l'expérience didactique, il s'agit plutôt d'une théâtralisation de la communication littéraire (ou paralittéraire). Donc des rôles apparaissent sur la scène didactique : le formateur d'abord, il est le pourvoyeur de l'expérience et transmetteur du savoir et des textes objets d'analyse et du texte de départ pour le transcodage. Il y a aussi l'apprenant qui joue le rôle de récepteur du texte de la B.D. et du savoir heuristique sur ces genres de textes, il lui est demandé aussi

d'exercer des activités de transcodage. Son activité didactique se situe en classe, et la réception se déroule avec ses pairs. L'activité de transcodage se déroule hors de la classe sans faire disparaître la contrainte didactique. Tout cela manifeste aussi une certaine transposition d'une activité qui se situe hors de la classe.

Il s'agit donc d'une transposition, d'une mise en scène didactique dans laquelle les apprenants jouent les rôles de transcodeurs avec des finalités qui se superposent à l'activité du transcodage : apprentissage des codes sémiotiques, appropriation de la langue avec ses aspects linguistiques et typologiques.

L'apprenant est sollicité afin de créer deux interprétants. L'un des deux interprétants est métalinguistique, peut-être fallait-il dire méta-sémiotique puisqu'il s'agit de commentaires sur des objets signifiants ayant plusieurs codes comme la B.D., et de considérer aussi le texte écrit comme occupation sémiotique de la page. Mais dans les commentaires le linguistique prime, cela va de soi. Quant au deuxième interprétant, il est intersémiotique à travers le transcodage et la reformulation : transformation du code du message.

Dans le travail du commentaire réalisé en groupe et en classe, plusieurs messages se côtoient utilisant plusieurs codes presque simultanément (des messages mixtes selon la dénomination de Peytard). L'exposé oral du formateur, les répliques orales également des apprenants, l'écriture sur le tableau et sa lecture, la lecture silencieuse et oralisée d'un support graphique ou icono-graphique : tout cela contribue à la familiarisation des apprenants avec la B.D. et le récit écrit en transposant des savoirs savants issus de certaines disciplines comme la narratologie, la sémiotique de l'écrit et de l'image, la linguistique textuelle... Remarquons un fait anecdotique dans notre expérience et qui mérite d'être signalé, lorsque les apprenants avaient lu oralement la BD, c'est-à-dire en transcodant l'écrit selon les contraintes de l'oral, ils étaient obligés de la

transformer en scène, chaque apprenant avait assumé oralement un tour de parole d'un personnage de la B.D.

Dans cette découverte de la B.D., et en didactisant un certain savoir, nous avons insisté auprès des apprenants que celle-ci est un message, une actualisation de deux codes au moins, l'iconique et le scriptural qui coexistent et interagissent simultanément et congénitalement dans l'espace paginal.

Ce texte est fictif : ensemble de signes qui montre en renvoyant, en remplaçant un objet, qui n'existe pas souvent ou n'a jamais existé. La définition de Peirce des icones appliquée au texte fictif paraît douteuse : *« ces signes qui peuvent représenter leur objet à travers une « similarité ou en vertu des caractères même de l'objet »* le personnage comme signe et comme icône n'apparaît représenté que lui-même ou un simulacre : un être sans entrailles disait les structuralistes ? Pas exactement, c'est oublier que n'importe quel signe informe de ce qui est absent. Mais cet absent, c'est le lecteur qui le crée de toute pièce en s'appuyant sur le message du scripteur ou du scripteur dessinateur.

Le lecteur de la B.D. est envahi par l'histoire, il sait pertinemment qu'elle est identique à toute fiction qui instaure ce contrat générique entre auteur et lecteur sur la « non sincérité » des actes de langages inclus dans la B.D. (rappelons que ce ne fut pas toujours le cas à travers l'Histoire, et que le lecteur n'est pas toujours cartésien, même aujourd'hui), mais comme tout joueur (au sens psychanalytique du terme), il s'introduit « sérieusement » mais agréablement dans cet univers fictif.

Sur le plan sémiotique, la B.D est un message fictif qui conjugue deux codes : linguistique par le biais de l'écrit et iconique à travers le dessin. Il est une occupation du champ paginal icono-graphique, succession d'images qui « figurativise » des personnages et des espaces en les montrant et inscription des répliques selon l'ordre du scriptural mais en s'insérant dans

la codification générique de la B.D. (bulles, appendices...), ces répliques affichent souvent leur dépendance vis-à-vis de l'oral (onomatopées, intonations mise en valeur par la graisse et la dimension des lettres...). La réplique du personnage se déploie dans l'espace paginal délimitée par des bulles, signale sa provenance par des artifices, des indices : appendices indiquant la provenance de la parole qui cache son caractère écrit.

Le même travail heuristique a été réalisé sur le récit écrit en tenant compte de la spécificité de ce genre de textes. Nous avons insisté, au cours de l'analyse du récit, sur la sémiotique du récit écrit en abordant l'aire scripturale de la page avec ses entailles, titres, paragraphes... Les aspects linguistiques et langagiers ont fait aussi l'objet d'apprentissage : temps verbaux, connecteurs et séquences typologiques comme la description, la narration, le dialogue...

De ce fait, il a fallu didactiser un savoir linguistique, sémiotique et narratologique pour permettre aux apprenants de se familiariser avec deux genres différents : la bande dessinée et le récit écrit.

Dans l'activité du transcodage, il y va autrement, le travail de l'apprenant se situe en dehors de la classe et il peut l'assumer solitairement. Son activité consiste dans l'activité sémiotique de faire passer un message mixte, iconique et scriptural vers un message monocodique, le récit écrit. Cette activité nécessite une désiconisation puis une verbalisation : les signes iconiques se transforment en signes linguistiques écrits. Ce passage nécessite aussi un travail de reformulation d'une écriture-théâtre si nous empruntons une terminologie de Peytard, vers une écriture-récit, de la mimesis vers la diegesis : discours rapporté, transposé et narrativisé. Ce travail exige aussi une mise en page, une nouvelle aire scripturale : la réplique du personnage est entourée d'un voisinage uniquement scriptural contrairement à la réplique du personnage dans la B.D.

Ce travail de désiconisation puis de verbalisation demande des nouvelles présences : description, temps grammaticaux, connecteurs, signes de ponctuation...etc., en fait une traduction d'un ensemble de signes en un autre qui a ses propres contraintes. Le lecteur éventuel des productions des apprenants n'a que des signes qui informent de l'absence, il n'a aucune « monstration » si nous utilisons un terme qui paraît comme un barbarisme.

En procédant au transcodage, l'apprenant a besoin de plusieurs savoir-faire, de type linguistique d'abord : temps verbaux, connecteurs..., de type discursif aussi : narratif, descriptif, de type scriptural ensuite : mise en page, paragraphes, signes de ponctuation, phrases en incises ..., une maîtrise des entailles scripturales si j'emploie le terme de Peytard. Il a besoin aussi de reprendre la structure narrative qui constitue l'invariant. Cet invariant est l'histoire en tant que telle que la sémiotique narrative s'est évertuée à démonter les mécanismes : situation d'équilibre – transformation – rétablissement de l'équilibre. Cette structure narrative véhicule un contenu narratif lui aussi invariable : un professeur qui se trompe de classe en distribuant les notes, une scène qui n'a rien de normal et qui stimule le rire. Le texte écrit constitue l'interprétant, c'est-à-dire l'équivalent sémantique de la bande dessinée, les deux messages ont un même objet qui est l'histoire. Mais cet objet n'a pas d'existence en dehors de sa sémiotisation par la bande dessinée. Une sémiotisation qui se conforme aux contraintes de ses deux codes, iconique et scriptural, synthétisés génériquement. Le travail interprétatif de l'apprenant nécessite une somme d'activités textuelles qui débouchera sur la création d'un texte écrit. Le texte de départ est pour lui une succession d'images, la progression n'est pas assurée seulement par le signe écrit linguistique, mais aussi par des postures kinésiques qui se succèdent et se transforment à travers le déroulement des images fixes. Le travail de textualisation linguistique sollicitera plusieurs savoirs-faire de

l'apprenant. Une progression qui prendra plusieurs facettes, à thème constant, linéaire et dérivé : le vu se transforme en raconter. Un travail d'anaphorisation qui apparemment n'existe pas dans le message iconique, ce dernier reprend le personnage en transformant ses postures et l'expression de son visage. L'apprenant a besoin aussi d'un trésor lexical qui lui permet de transformer ce qu'il voit, à partir de la succession des images, en une description que l'on considère comme un dévidement lexical à partir d'un thème : dans notre cas le professeur, les élèves, l'espace de la classe qui sont montrés dans la B.D. L'activité interprétative nécessite aussi un savoir-faire linguistique : temps verbaux narratifs qui suivent la succession et la transformation des images, des connecteurs qui accompagnent les successions et les transformations narratives...etc. Un autre savoir-faire est aussi demandé, de type scriptural : mise en page, paragraphes, alinéas, et tirets et entre guillemets pour le discours rapporté.

La narration peut être à la 3^{ème} personne, elle peut être aussi à la 1^{ère} personne dans ce travail qui n'est pas seulement de transcodage linguistique mais de transformation générique d'un texte-théâtre vers un texte-récit, si nous amendons légèrement la terminologie de J. Peytard.

II- 3 Impact de l'expérience :

Remarquons au début que nous avons senti lors de la lecture des produits des apprenants une réelle maîtrise du transcodage en tant que passage d'un code à un autre, mais les moyens linguistiques et scripturaux chez les apprenants font parfois défaut : par exemple mélange du passé composé, du présent narratif et de l'imparfait dans certains textes, non maîtrise de l'utilisation des connecteurs, disposition inadéquate des paragraphes dans le texte et parfois méconnaissance de la fonction conventionnelle des caractères des lettres (italiques par exemple). Cela nécessite un travail de longue haleine qui dépasse le cadre d'une seule expérience afin de combler les insuffisances linguistiques et scripturales des apprenants. Cela dépasse aussi le cadre du

module « sémiologie » dans lequel s'est insérée cette expérience. Mais ces observations ne doivent pas nous faire oublier que certains produits ont démontré non seulement une conscience accrue de l'activité du transcodage mais aussi une réelle maîtrise du code linguistique et scriptural dans le texte transcodé

Ceci dit, on pourrait élaborer un module entier ou une unité didactique avec programme nécessitant des apprentissages sémiotiques mais aussi linguistique, narratologique et textuel. Le module (ou une unité didactique à élaborer) ne sera pas basé sur l'apprentissage d'une discipline (sémiologie, linguistique...) mais sur une activité sémiotique : le transcodage. Le formateur doit avoir une certaine connaissance des disciplines, mentionnées ci-dessus à grand trait.

Pour Peytard, chaque altération produit une déhiscence. Le produit reformulé ou transcodé affiche discrètement ou explicitement sa différence. L'altération n'est pas seulement au niveau de la singularité de chaque genre qui utilise un code ou plusieurs, mais aussi dans l'appropriation individuelle de la langue par chaque sujet parlant.

Chaque apprenant (ou un groupe d'apprenants) produit un texte différent au niveau de la textualisation au-delà des moyens linguistiques et typologiques offerts par la langue et disponibles à tous.

Si le transcodage et la reformulation sont des formes d'équivalence, celles-ci ne sont jamais donc totales. Des altérations apparaissent dans plusieurs endroits des textes transcodés et qui manifestent la singularité du transcodeur. Citons ici quelques exemples. Au niveau de la titraison, certains étudiants ont préservé le même titre qui figure dans la B.D. mais d'autres ont créé de nouveaux titres ; des noms propres par exemple qui connotent l'influence de la culturalité du texte à transcoder, « Madame Guizot, Madame Bachelard, Madame

Séviigné...), mais ces titres manifestent aussi une certaine distance ironique vis-à-vis de la culture du texte, certains personnages historiques « sérieux » se trouvent dramatisés dans une situation narrative provoquant le rire, par le fait même d'emprunter leurs noms pour les donner au personnage principal. Certains apprenants ont laissé libre cours à leurs imaginaires en créant des sortes de métonymies : « Madame de la Note, Madame Colère... ». Cela montre une certaine singularité du texte de l'apprenant que le transcodage ne permet que difficilement. Certains titres ont révélé aussi un commentaire du parcours narratif du personnage de la B.D.,

« La mésintelligence » est un exemple de ces titres.

Sur le plan narratif, les étudiants ont majoritairement utilisé la 3^{ème} personne dans le transcodage de la B.D., peut-être cela est-il dû à une pure convention narrative où on narre souvent à la 3^{ème} personne ou peut-être est-il la conséquence de la distance culturelle entre la culture de l'apprenant et celle du texte à transcoder qui ne permet pas l'appropriation facile du texte par l'usage de la narration à la 1^{ère} personne ? Mais cela n'a pas empêché certains étudiants d'utiliser la narration à la première personne dans des exemples rares.

Au niveau de l'histoire, cette singularité dans le texte transcodé se manifeste dans l'ancrage spatio-temporel chaque fois différent : « C'était le matin le professeur Anna [...] » « C'était le samedi, le jour de rendre les copies des étudiants de .1ère A.S... » Notons que ce dernier exemple connote l'intrusion du vécu culturel du transcodeur, en effet la semaine commence le samedi en Algérie.

Au niveau de la description, la singularité des apprenants peut apparaître aussi, description en intension qui néglige le détail ou description en extension qui essaie de donner plus de détail. Dans tous ces cas, et devant l'unicité du texte source, les apprenants utilisent un lexique différent.

Nous avons essayé dans cette communication d'exposer les notions d'altération, de traduction, de transcodage et de reformulation dans leurs aspects sémiolinguistiques. Cet effort théorique a été suivi d'une mise en pratique didactique sous forme d'expérience. Il s'agit d'exercer les apprenants à transcoder les messages et de leur permettre d'utiliser le langage verbal dans ses dimensions variées et communicationnelles. L'analyse et la créativité ne sont pas séparées dans cet effort de saisir l'expérience littéraire dans ses aspects multiformes. L'apprenant lit, commente et écrit à partir d'un objectif principal qui est le transcodage.