

Revue des Interactions Humaines Médiatisées

Volume 12, numéro 1

Rédacteurs en chef :
Sylvie Leleu Merviel
Khalidoun Zreik

europa

Revue des Interactions Humaines Médiatisées

Journal of Human Mediated Interactions

Rédacteurs en chef

Sylvie Leleu-Merviel

Khaldoun Zreik

Vol 12 - N° 1 / 2011

© **e**uropia, 2012

15, avenue de Ségur,
75007 Paris - France

Tel (Fr) 01 45 51 26 07 - (Int.) 33 1 45 51 26 07

Fax (Fr) 01 45 51 26 32 - (Int.) 33 1 45 51 26 32

<http://europia.org/RIHM>

rihm@europia.org

Revue des Interactions Humaines Médiatisées

Journal of Human Mediated Interactions

Rédacteurs en chef / *Editors in chief*

Sylvie Leleu-Merviel, Université de Valenciennes et du Hainaut-Cambrésis,
Laboratoire DeVisu

Khaldoun Zreik, Université Paris 8, Laboratoire Paragraphe

Comité éditorial / *Editorial Board*

- Thierry Baccino (Université Paris8, LUTIN - UMS-CNRS 2809, France)
- Karine Berthelot-Guiet (CELSA- Paris-Sorbonne GRIPIC, France)
- Pierre Boulanger (University of Alberta, Advanced Man-Machine Interface Laboratory, Canada)
- Jean-Jacques Boutaud (Université de Dijon, CIMEOS, France)
- Aline Chevalier (Université Paris Ouest Nanterre La Défense, CLLE-LTC, France)
- Yves Chevalier (Université de Bretagne Sud, CERSIC -ERELLIF, France)
- Didier Courbet (Université de la Méditerranée Aix-Marseille II, Mediasic, France)
- Viviane Couzinet (Université de Toulouse3, LERASS, France)
- Milad Doueihi (Université de Laval - Chaire de recherche en Cultures numériques, Canada)
- Pierre Fastrez (Université Catholique de Louvain, GReMS, Belgique)
- Pascal Francq (Université Catholique de Louvain, ISU, Belgique)
- Bertrand Gervais (UQAM, Centre de Recherche sur le texte et l'imaginaire, Canada)
- Yves Jeanneret (CELSA- Paris-Sorbonne GRIPIC, France)
- Patrizia Laudati (Université de Valenciennes, DeVisu, France)
- Catherine Loneux (Université de Rennes, CERSIC -ERELLIF, France)
- Marion G. Müller (Jacobs University Bremen, PIAV, Allemagne)
- Marcel O'Gormann (University of Waterloo, Critical Média Lab, Canada)
- Serge Proulx (UQAM, LabCMO, Canada)
- Jean-Marc Robert (Ecole Polytechnique de Montréal, Canada)
- Imad Saleh (Université Paris 8, CITU-Paragraphe, France)
- André Tricot (Université de Toulouse 2, CLLE - Lab. Travail & Cognition, France)
- Jean Vanderdonck (Université Catholique de Louvain, LSM, Belgique)
- Alain Trognon (Université Nancy2, Laboratoire InterPsy, France)

Revue des Interactions Humaines Médiatisées

Journal of Human Mediated Interactions

Vol 12 - N° 1 / 2011

Sommaire

Editorial

Sylvie LELEU-MERVIEL, Khaldoun ZREIK 1

Pas très catholique le Macintosh

Is the Mac Catholic?

In memoriam - Steve Jobs (1955-2011)

Stéphane CARO DAMBREVILLE 3

Médiascopie d'enfants togolais non-lisants au visionnage du film Kirikou et la sorcière

A mediascopy of non-reading aged Togolese children as spectators of the film Kirikou and the Witch

Michel LABOUR, Komi KOUNAKOU 19

VI.A.G.E. : un protocole pour cerner l'impact des images médiatiques sur la petite enfance

VI.A.G.E. : A protocol to determine the impact of media images on early childhood

Komi KOUNAKOU, Laurent VERCLYTTE 63

La métaphore : passerelle du physique à l'hypertextuel

Metaphor: getaway from the physical to the hypertext

Aurélien BROUWERS 101

VI.A.G.E. : un protocole pour cerner l'impact des images médiatiques sur la petite enfance

VI.AGE : A protocol to determine the impact of media images on early childhood

Komi KOUNAKOU, Laurent VERCLYTTE

Univ Lille Nord de France, F-59000 Lille, France

UVHC, DeVisu, F-59313 Valenciennes, France

kounakou@gmail.com

l.verclytte@orange.fr

Résumé. L'article tente de cerner l'appropriation d'un document audiovisuel par de très jeunes enfants non-lisants. Le protocole VI.A.G.E. a été mis en œuvre lors d'une expérimentation menée au Togo entre 2009 et 2010. L'analyse médioscopique synchronise les réactions observées avec les segments de signification d'un film. Les appropriations pressenties par l'observation des gestuelles posturales et faciales, des expressions émotionnelles et des échanges de regard au visionnage d'une fiction sont ensuite corroborées par la résurgence des atomes narratifs au dessin et par leur verbalisation *a minima*. Ce protocole complété permet de confirmer (ou non) si les gestuelles manifestent une appropriation et/ou un construit de sens lié aux éléments visionnés.

Mots-clés. Construit de sens, audiovisuel, document, médioscopie, résurgence, protocole VI.A.G.E., visionnage, appropriation.

Abstract. The article seeks to determine how very young children of non-reading age appropriate an audiovisual document. The VI.A.G.E. protocol was used in an experiment in Togo between 2009 and 2010. The mediascopic analysis synchronises observed reactions about significant segments of a film. Hypothesised appropriation via the observation of postural and facial gestures, emotional expressions and exchanges in looks between children who watched a filmed fiction were corroborated with the resurgence of narrative atoms of the children's drawings and their *a minima* verbalisation. The protocol was able to confirm (or not) if the gestures manifested an appropriation and/or a sense-making construct linked to visualised elements.

Keywords. Sense-making construct, audiovisual, document, mediascopy, resurgence, VI.A.G.E. protocol, viewing, appropriation.

1 Introduction

Le concept de document se décline sur plusieurs registres, assume diverses fonctions et donne lieu, de la part de ses lecteurs, à des appropriations peu maîtrisables (Leleu-Merviel, 2002). A l'heure de la surexposition des très jeunes

enfants des pays développés à une profusion d'images médiatiques incontrôlées, beaucoup de questions se posent quant à l'impact de ces flots d'images sur la petite enfance. Les médias font tellement partie de leur univers ambiant qu'il est parfois difficile d'isoler leur réaction à l'image et l'appropriation qu'ils peuvent en faire.

Pour tenter de cerner l'appropriation d'un document audiovisuel par de très jeunes enfants, nous nous sommes donc tournés vers des populations épargnées de ces flots d'images incessants. L'expérimentation qui fait l'objet de cet article a ainsi été menée au Togo entre 2009 et 2010, dans la ville d'Agoè, une banlieue urbaine de la préfecture du Golfe¹ située à 15 kilomètres au nord de la capitale togolaise (Lomé).

Les enfants participants étant très jeunes et non-lisants, les méthodes de sciences humaines et sociales faisant appel à l'écrit (questionnaires) ou à un échange verbal long (entretiens) sont inopérantes. Pour surmonter ces difficultés, l'analyse médioscopique (Labour *et al.*, 2011) a été insérée, en tant que phase 1, dans un protocole plus complet qui permet de corroborer ou d'infirmer les interprétations d'une phase à l'autre.

La méthode ainsi élaborée permet d'inférer l'appropriation de contenus médiatiques par de jeunes enfants non-lisants, d'une façon qui est originale sur deux points : elle ne recourt à la verbalisation que *a minima*, pour vérification ; elle relie les comportements observés et les productions recueillies aux fragments filmiques visionnés.

2 Sélection des participants

L'étude porte sur un public très jeune, ce qui est toujours délicat. Cette partie va donc préciser le partenariat mobilisé autour de l'enquête et le public cible, et notamment les tactiques mises en place pour le recruter et les difficultés rencontrées, sans oublier les moyens mobilisés pour aboutir aux résultats escomptés.

2.1 Prospecion et recherche de participants sur le terrain

Une enquête de terrain nécessite en préalable une organisation stratégique, logistique et technique. Au plan organisationnel, l'enquête a été préparée par une équipe de facilitateurs présents sur les lieux plusieurs mois à l'avance. Le pilotage de la préparation a été géré en grande partie par des contacts téléphoniques depuis la France. Les contacts avaient pour but le recrutement des participants : il s'agissait de négocier avec les parents la participation de leurs enfants, pressentis pour participer au test.

Sur place à Lomé, quatre rencontres ont eu lieu : d'une part avec les parents contactés par le biais d'une association chrétienne², et d'autre part, par l'entremise de relations d'affinités avec les enfants eux-mêmes. Il est impératif d'accomplir les démarches légales de consensus et de sécurisation des enfants pour respecter le cadre juridique d'une telle enquête. Pour ce faire, une fiche de consentement et d'engagement a été adressée aux parents qui avaient accepté de confier leurs enfants. Il était demandé aux parents de signer la fiche ; l'équipe de recherche contresignait pour garantir un engagement réciproque, afin que l'opération se passe dans les meilleures conditions.

¹ La préfecture du Golfe a pour capitale Lomé et fait partie des 30 préfectures que compte le Togo. La zone d'étude est un arrondissement en retrait de la capitale.

² Église des Assemblées de Dieu du Togo, paroisse d'Agoè Sogbossito.

2.2 Eléments d'accompagnement du dispositif

Qui dit enquête dit également engagement de dépenses. De fait, la préparation de l'enquête doit aussi comporter un volet financier. Car il s'agit d'expérimentations menées dans un monde d'enfants avec lequel il faut interagir avant, pendant et après l'enquête. Des éléments d'accompagnement sont à prévoir lorsque l'on veut travailler dans le « monde de l'enfance³ ». Il faut en effet composer avec ce qui en fait la force et la cohésion : le goûter, les jeux collectifs, les petits cadeaux, etc. Car manger un bout de pain servi par un adulte ou recevoir un petit cadeau de ce dernier comporte tout un message pour l'enfant : cela constitue un fait social⁴ qui contribue à la mise en confiance réciproque et à l'empathie. Quelques friandises, des instruments d'art et des stylos avaient ainsi été préparés pour chaque participant. Cette manière de s'harmoniser avec le monde spécifique à l'enfance avec lequel on doit travailler, doit être prise en compte et fait partie intégrante de l'ensemble du dispositif mis en place pour atteindre l'objectif. Nous pouvons dire que cette stratégie nous a permis d'aboutir à nos fins : celles d'avoir des données sur lesquelles travailler.

2.3 Le public cible et sa sélection

Sélectionner, c'est « choisir les objets, les individus qui conviennent le mieux » à une situation, à un cas d'étude par exemple. Choisir est une option scientifique qui se fait dans la rigueur et qui est basée sur des critères particuliers et distinctifs. Ainsi posé, la sélection d'enfants pour notre étude tient aux objectifs scientifiques que nous nous sommes fixés dans le cadre de la recherche. Le panel de sélection est composé de deux catégories de participants : d'un côté, le **Groupe Test** abrégé (GT) et de l'autre côté, un **Groupe Contrôle** (GC).

Le groupe Test est, en recherche, la population sur laquelle porte un test clinique ou qui fait des essais expérimentaux sur un produit, via un protocole à caractère scientifique. Dans la phase préparatoire de l'expérimentation, seize enfants étaient inscrits au départ mais quatre se sont désistés à la dernière minute par suite d'une rétractation de la part des parents. Ces derniers ont exprimé des inquiétudes par rapport aux éventuels impacts psychologiques que le visionnage du contenu pourrait susciter dans le comportement de leurs enfants : envie d'acheter le film ou de ne plus s'intéresser à la vie quotidienne sans télévision.

De ce point de vue, le verbatim d'une parente à la veille de l'enquête est édifiant pour illustrer le propos. A la question de savoir pourquoi l'enfant ne participera plus finalement à l'enquête, Madame Afi (nom transformé par mesure de protection) répond : « *Mes enfants sont élevés dans les strictes règles de nos moyens et des pratiques de la famille. Ils sont nés dans une famille où il n'y a pas d'électricité pour penser à la télévision et aux animations. Ils n'ont pas l'habitude de regarder la télévision chez les voisins qui en ont. Leur père a une radio qu'il alimente avec les piles. Le soir, ils écoutent quelques nouvelles en éné, et surtout les émissions qui portent sur le conte. C'est édifiant. Alors je crains qu'en acceptant aujourd'hui qu'ils [ses enfants] aillent regarder des films chez vous, demain à votre départ nous serons en problème. Ils vont exiger qu'on en achète pour eux, nous n'avons pas d'argent⁵ ».*

³ Thommen, P.A.A. Petite enfance et premières lectures In « *Le monde de l'enfance* » n°5 d'avril 2010, Édition Que sais-je ?

⁴ Durkheim, E. (1963). *Les Règles de la Méthode sociologique*, 1re éd., chapitre II, P.U.F, p. 15.

⁵ Verbatim traduit de l'Éwé en français. Il est discrètement enregistré le 19/08/2009 lors d'un entretien avec un parent qui a finalement refusé que son enfant participe à l'enquête. Rappelons que l'Éwé est l'une des deux langues nationales parlées couramment au Sud du Togo.

Ceci montre clairement les oppositions inattendues et les embûches auxquelles le chercheur est confronté sur un terrain de recherche aussi difficile. C'est ce qui explique qu'en fin de compte, douze enfants ont pu participer. Concernant les participants aux groupes Test, deux caractéristiques les identifient :

1. La première caractéristique commune à tous les enfants du **Groupe Test** est leur *illettrisme natif*. Nous entendons par l'expression « *illettrisme natif* » l'état des enfants immatures qui n'ont pas atteint l'âge de l'école et de fait, ne peuvent ni lire ni écrire. Dans le cas de l'expérimentation, ces sujets sont très jeunes et ne parlent pas encore *la langue française* dans laquelle est diffusé le film. Par conséquent, ils ne comprennent pas oralement *le sens du discours sonore* qui accompagne les actions du film.
2. La seconde caractéristique est leur appartenance sociale : ces enfants appartiennent à des familles modestes ne disposant pas tous des matériels électroniques et des machines à images comme l'ordinateur, la télévision ou les consoles de jeux pour favoriser une culture visuelle numérique assez solide, comme c'est le cas de la plupart des enfants de l'écran dans les pays développés ou émergents (d'Asie par exemple). Cependant, le groupe contrôle bénéficie, quant à lui, d'une forme de culture numérique acceptable.

Comme son nom l'indique, le Groupe Contrôle est composé d'un ensemble de participants témoins qui ne sont pas soumis au processus expérimental étape par étape, mais auquel le chercheur fait appel pour vérifier un protocole (Bonneville, 2009 : 211). Dans ce cadre, le groupe est choisi en fonction de critères linguistiques et culturels de base qui font nettement la différence avec le groupe test. En effet :

1. Tous les enfants du groupe contrôle sont bilingues (Éwé-français). Ils parlent *couramment la langue française* comme leur langue maternelle car ils sont tous nés dans des familles instruites où la langue française est parlée à la maison et constitue un code d'échange, de socialisation et d'apprentissage.
2. Leurs parents disposent tous d'un parc informatique, de postes téléviseurs et ils sont habitués aux contenus audiovisuels numériques dès leur bas âge.
3. Ces enfants voient en moyenne un contenu audiovisuel par jour à la télévision ou sur un ordinateur, seuls ou accompagnés par un adulte.

Ces critères culturels constituent des repères différentiels pour nous aider à porter un regard croisé sur le processus d'appropriation : d'un côté celui des enfants non-lisants peu acculturés médiatiquement, de l'autre celui des enfants du Groupe Contrôle. Ils permettront notamment d'identifier les traits particuliers d'appropriation chez ces enfants qui ne lisent pas et ne comprennent que par le regard.

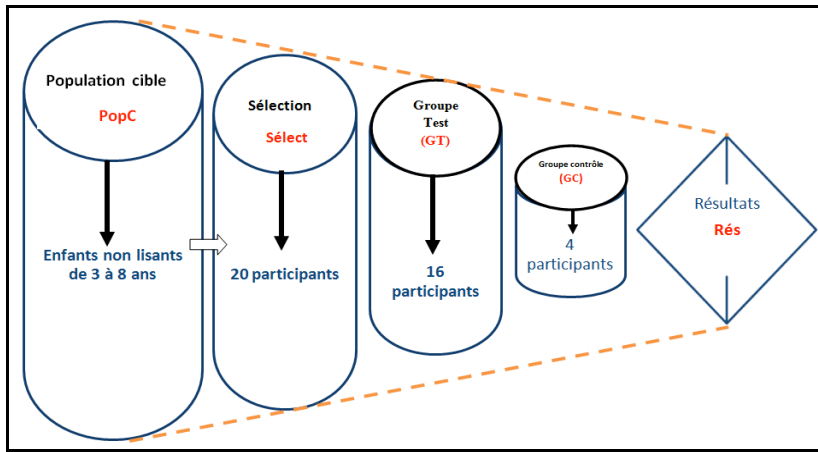


Figure 1. Protocole de sélection des participants

Le processus de sélection des participants ayant été explicité, il convient à présent d'évoquer le mécanisme d'administration du test, les techniques et les outils utilisés.

3 Mise en œuvre du protocole VI.A.G.E.

Le protocole VI.A.G.E., conçu spécifiquement pour expérimenter l'appropriation médiatique auprès de jeunes publics non-lisants, est constitué de quatre phases successives. Il dure 60 minutes à raison de 15 minutes par phase. Les phases et/ou activités sont précédées chacune par l'énonciation des consignes.

3.1 Les consignes

La consigne est une « instruction formelle donnée à quelqu'un qui est chargé de l'exécuter⁶ ». C'est, en d'autres termes, un ordre donné pour faire effectuer un travail, un énoncé indiquant la tâche à accomplir ou le but à atteindre. Dans un contexte d'apprentissage ou de socialisation par exemple, les apprenants travaillent sur leurs exercices ou sur les études de cas à partir de consignes qui cadrent les bornes de réflexion entre l'enseignant et son apprenti. Des travaux pédagogiques, tels que (Raynal & Rieunier, 1997), expliquent l'importance des consignes dans la réussite d'une activité d'apprentissage⁷ pour les apprenants. Dans le cas de notre enquête, quatre consignes sont soigneusement élaborées et énoncées, chacune, lors de l'activité correspondante. Elles sont courtes, claires et précises. Cependant, avant le visionnage, toutes les consignes ont été lues pour situer les participants dans le contexte et préciser ce qu'ils doivent faire durant toute l'expérimentation.

Passer une consigne aux participants présuppose que l'on attend d'eux des activités particulières et dans un ordre préétabli.

Consignes passées	Tâches requises des enfants	Objectifs recherchés
1. « Regardez bien ce film. Il dure dix minutes. A la fin je vous pose des questions sur ce que vous avez vu »	Le participant doit regarder la séquence pendant les dix minutes annoncées.	Permettre à l'enfant d'être bien informé et imprégné du contenu pour pouvoir répondre aux questions.
2. « Colorie, parmi les dessins qui sont sur ta feuille, un dessin qui exprime le mieux ce que tu as ressenti lorsque tu regardais le film ».	Le participant doit donner son avis sur ce qu'il vient de regarder : ses ressentis et son jugement personnel du contenu focalisent l'attention.	Identifier le degré d'appréciation des participants qui émergent de leurs avis, leurs ressentis et éventuellement les attentes.
3. « Dessine ce qui t'a intéressé dans le film que tu as regardé. Tu es libre de parler avec tes amis et tu peux me poser des questions si tu ne comprends pas quelque chose ».	Le participant doit dessiner un ou plusieurs atomes narratifs visuels qu'il a réellement extraits du film.	Identifier et apprécier le type de résurgence que les participants ont du contenu. Ceci permettra aussi de répertorier les construits de sens qui émergent de ces dessins.
4. « Chaque enfant va m'expliquer [chercheur] ce qu'il a dessiné et comment il l'a dessiné ».	Le participant donne un détail oral sur son dessin, désigne les objets dessinés par son propre vocabulaire.	Préciser, par nomination, l'objet visuel pour aider à mieux interpréter les productions en fonction du sens donné et/ou attribué par les participants aux éléments dessinés.

Figure 2. Les consignes qui rythment la passation du test

Les quatre consignes correspondent aux quatre phases du protocole VI.A.G.E. : respectivement 1) Visionnage, 2) Appréciation, 3) Graphisme, et 4) Entretien. Ces consignes sont reprises, chacune, au début de chaque activité pour

⁶ Petit Larousse en couleurs – Dictionnaire encyclopédique.

⁷ Raynal, F. & Ryeunier, A. (1997). *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés*. Paris, ESF éditeur.

permettre aux participants de bien comprendre l'exercice demandé. Dans le cas où un enfant a du mal à comprendre l'activité demandée, le chercheur réexplique la consigne, ou bien l'adulte qui l'assiste s'en charge. Cependant, seule la première partie, c'est-à-dire le visionnage qui dure 10 minutes, est enregistrée par un caméscope en rétro-vidéo (Derèze, 2009). *A contrario*, les autres activités étant réalisées sur des supports physiques, les documents correspondants sont ramassés et collectés pour analyse ultérieure.

3.2 La phase VI(sionnage) du protocole VI.A.G.E.

La phase de visionnage dure 12 minutes y compris la phase d'instruction et de démarrage. Elle consiste à faire regarder aux enfants la première séquence du film d'animation « *Kirikou et la sorcière* » (1998)⁸. Le visionnage a pour but d'identifier la capacité des enfants à s'approprier des séquences filmiques. L'utilisation de l'enregistrement audiovisuel permet de conserver une trace objective des comportements, pour analyse ultérieure. La conception du dispositif physique, et notamment l'emplacement de la caméra d'enregistrement, a veillé à ce que la capture vidéo des comportements des quatre enfants soit exploitable.

3.3 La phase A(ppréciation) du protocole VI.A.G.E.

Les méthodes et outils varient et se complètent d'une phase à l'autre dans la chaîne processuelle du protocole. Ainsi, apprécier, c'est donner son avis sur quelque chose après en avoir fait une expérience. C'est en d'autres termes un retour d'expérience qui passe du physique à la réflexion qualitative à propos d'une action. Et recueillir l'avis des participants après un visionnage permet de recueillir leur adhésion au contenu et les attentes potentielles exprimées.

Le test portant sur l'appréciation comprend trois items. Chaque enfant reçoit une fiche composée de trois idéogrammes, avec des déclarations écrites pour l'adulte accompagnateur à titre indicatif. Ces enfants n'ayant pas la maîtrise de la lecture littérale, le dessin semble la solution idéale. Il permet d'intégrer le questionnaire au dispositif sous forme d'activité ludique. L'activité demandée à chaque enfant est de colorier un smiley après l'instruction donnée. Le coloriage est libre de même que le choix des outils de peinture. Les répondants ont à leur disposition des crayons de couleurs, des feutres et des pinceaux et le test dure entre 5 et 10 minutes. L'enfant, en fonction de ce qu'il a vu dans le film, exprime son intérêt, son indifférence, son désaccord ou ses attentes à l'aide des dessins qui lui sont présentés (Greenfield *et al.*, 1993). La consigne est la suivante : « *colorie, parmi les dessins qui sont sur ta feuille, un dessin qui exprime le mieux ce que tu as ressenti lorsque tu regardais le film* » (cf. figure 2).

Formalisation de la grille d'appréciation

Pour tenir compte du très jeune âge des participants, il a été décidé de simplifier au maximum cette partie du protocole. La grille d'appréciation ne comprend donc, en tant qu'indicateurs d'appréciation, que trois items.

⁸ Du réalisateur Michel Ocelot (1998).




<i>Code</i>	<i>Affirmations</i>	<i>Idéogrammes</i>
1.	<i>je ne suis pas satisfait du film</i>	
2.	<i>je suis satisfait du film</i>	
3.	<i>je suis plus ou moins satisfait</i>	

Figure 3. *Items de la grille d'appréciation*

Rappelons que les idéogrammes ont chacun une signification particulière et ne peuvent donc pas être confondus. Notons tout de suite que cet outil paraît excessivement simple en ce qu'il ne propose qu'un nombre très limité de choix aux enfants. Il permettra de dégager des tendances, mais il est insuffisant pour que l'analyse soit plus affinée et les résultats significatifs.

3.4 La phase G(raphisme) du protocole VI.A.G.E.

L'activité graphique n'est pas une reproduction *in situ*⁹ comme elle est pratiquée dans les classes d'initiation de la petite enfance à l'école, où l'objet à reproduire est *en place* devant l'apprenant. Dans notre cas précis, il s'agit plutôt d'une activité *in absentia*. Elle appelle donc la *capacité de résurgence* de l'enfant. Il s'agit d'un exercice de mémoire entre l'apprenant et l'œuvre vue précédemment. Mais la résurgence, bien sûr conditionnée par la mémorisation, exige davantage : que le fait ou l'événement soit suffisamment marquant/saillant pour que l'enfant soit capable de le rendre sous une autre forme, à savoir par le dessin de mémoire. Cette phase est fondamentale pour appréhender le processus de cognition chez les enfants non-lisants.

Le dessin est avant tout une expression, un acte de communication ou encore une reproduction apparente d'un phénomène réel de la pensée (Joly, 2003). Lorsque le jeune enfant s'adonne à un tel jeu, en s'amusant, il va au-delà de l'aspect ludique car, en reproduisant ce qu'il a emmagasiné dans sa mémoire, il apprend à connaître ses capacités créatives (en les stimulant) et son habileté d'appropriation des *microstructures narratives* (personnage choisi, jeux chromatiques, postures, morphologie, caractère, etc.) du conte pour en constituer un univers *macrostructurant* fictif doté de sens pour lui. Cette phase s'inscrit dans la droite ligne des thèses vygostskiennes et de celles de Weil-Barais (1994, 2004) selon lesquelles l'apprentissage stimule le développement.

Pour ce faire, les participants ont à leur disposition du papier et des instruments d'arts plastiques (crayons de couleurs, gomme, crayon, stylos) pour cette activité. Pendant l'activité, l'ordinateur est éteint et le film est à l'arrêt. Donc, le contact, l'exposition médiatique sont interrompus et le travail repose dès lors sur la mémoire du répondant, et la prégnance sur lui des images visionnées auparavant.

⁹ *In situ* est une expression latine qui signifie « sur place » ; elle est utilisée en général pour désigner une opération ou un phénomène observé sur place, à l'endroit où il se déroule (sans le prélever ni le déplacer), par opposition à *ex situ*.

Dispositif du test Graphisme

Le test de dessin est une activité individuelle de 10 minutes durant lesquelles l'enfant dessine ce qui l'a marqué dans le film présenté. Dans les hypothèses sur le test de dessin administré aux enfants, on présume que : « *Par le dessin, il est possible de savoir ce que l'enfant a capté durant un visionnage de contenu même s'il ne sait pas lire* » (Vinay, 2009 : 12). Sur la base de cette hypothèse, le chercheur énonce la consigne : « *Dessine ce qui t'a intéressé dans le film que tu as regardé. Tu es libre de parler avec tes amis et tu peux me poser des questions si tu ne comprends pas quelque chose* ». La consigne n'est pas rigide et a pour but de laisser le participant libre de faire une sélection de ses acquis immédiats de contenu, et des construits de sens au visionnage qui en résultent (Labour, 2011). Vinay pense que l'absence de consigne (Vinay, 2009 : 13) offre plus de perspectives représentatives à l'enfant qui n'est ni dans la copie simple d'une réalité, ni dans l'imitation mais transcrit ses affects, sa compréhension de la situation. A la fin du test, les feuilles sont ramassées et l'on passe à la phase suivante. Le but de l'activité est, nous l'avons dit, d'analyser les *atomes narratifs visuellement résurgents* qui ressortent de la production de l'enfant.

3.5 La phase E(nretien) du protocole VI.A.G.E.

L'entretien est semi-direct et dure environ 4 minutes par participant. Il est composé de trois questions et de relances portant à la fois sur le contenu et sur le dessin. Il s'agit d'un entretien individuel entre l'enfant et le chercheur. Le guide d'entretien comporte un questionnaire de six énoncés (3 principaux et 3 secondaires), servant juste à soutenir et orienter l'échange et le questionnement.

Question 1 <i>Recherche d'indicateurs de résurgence</i>	Question 2 <i>Recherche d'indicateurs d'Interaction</i>	Question3 <i>Recherche d'indicateurs d'appétence</i>
Qu'as-tu dessiné?	Que fait-il dans le film?	Qu'est-ce qui t'a intéressé dans le film?
L'as-tu trouvé dans le film ?	Seul ? Avec quelqu'un ?	Autre chose d'intéressant?

Figure 4. *Questions du guide d'entretien*

Technique de collecte et de transcription des entretiens

L'entretien est réalisé en langue locale Éwé pour les groupes test et en français pour le groupe contrôle. Les propos des enfants interrogés sont enregistrés. Les émotions, les pauses et certains gestes sont décrits par des symboles et signes dont le répertoire a été inventé pour l'occasion. Ils n'ont de sens que pour l'expérimentateur dans le cadre précis de cette recherche. Nous avons eu recours à la linguistique phonologique pour transcrire les propos tenus par chacun des participants. Dans le souci de ne pas perdre les détails ni le fil des déclarations et des réactions observées, une série de codes originaux a été utilisée.

Pour traiter les données collectées, nous avons utilisé des étiquettes pour chaque question. Cette technique s'inspire de la méthode des diagrammes d'affinités employée dans *Objectiver l'humain* (Leleu-Merviel, 2008 : 80-81), car elle paraît adaptée au cas traité. Vu que dans le cas des enfants, le discours n'est pas dense,

cette technique s'avère utile et simple. Ainsi sur les étiquettes, l'on note les mots clés et les phrases importantes de chaque enfant pour chaque question. A la fin du dépouillement, les étiquettes sont classées par thèmes et suggestions des enfants. L'enjeu de l'entretien est de déterminer ce que l'enfant a compris du film à partir des mots clés qu'il utilise et des références situationnelles auxquelles il fait appel. A partir de ces éléments textuels, le chercheur passe à un classement par thèmes (Viéville *et al.*, 2008 : 152) en rapport avec les occurrences sémantiques obtenues.

3.6 Limites et difficultés

Cette section a consisté à faire une description détaillée de l'expérimentation et des différentes méthodes et outils employés pour collecter les données nécessaires à la suite de l'étude. A l'expérience, le protocole VI.A.G.E. se révèle une méthode robuste qui permet de croiser plusieurs sources d'information en mettant en synergie plusieurs activités et outils pour parvenir à des résultats pertinents et exhaustifs sur la problématique posée. Pour la phase terrain, quatre méthodes d'administration et quatre outils différents sont mobilisés pour récolter et analyser le processus d'appropriation des enfants non-lisants.

Pendant, le déroulement de l'enquête a connu des difficultés liées aux réalités et mentalités de l'environnement propre au projet. La principale difficulté a été de pouvoir rassembler les enfants à temps pour faire le test. En effet, malgré l'accord de principe des parents, certains enfants inscrits et programmés n'ont pas répondu au test, du fait de l'un des parents ou de l'enfant lui-même. En effet, toute étude scientifique en milieu enfant reste difficile (Bopp-Limoge, 2008) car l'enfance est une période fragile et sensible à laquelle parents et administrations accordent une attention particulière. Cette attention est d'autant plus exacerbée en Afrique où certaines circonstances créent de la méfiance de la part des parents et familles à l'idée de laisser leurs progénitures à une tierce personne, pour quelque expérience que ce soit, sans en vérifier les tenants et les aboutissants. Autant d'imprévus qui ont perturbé le bon déroulement de l'enquête et empêché qu'elle ne soit menée comme elle était programmée au départ. Tout compte fait, au-delà des oppositions et embûches, nous sommes parvenus à obtenir ce que nous cherchions : les données à dépouiller et analyser pour faire émerger des résultats et conclusions à même de faire avancer les connaissances dans le domaine de recherche qui est le nôtre.

3.7 Bilan

Cette partie a été consacrée à la description de l'expérimentation menée au Togo. Les méthodes d'administration ont été détaillées. Forts du matériau obtenu à l'issue de cette collecte sur le terrain, il convient maintenant de passer au dépouillement des données recueillies et à la production des résultats consécutifs aux tests.

4 Dépouillement des données et résultats

Le dépouillement s'effectue phase par phase.

4.1 Dépouillement de la phase Visionnage

Cette partie fait l'objet d'une analyse exhaustive et détaillée dans l'article *Médiacopie d'enfants togolais non-lisants au visionnage du film Kirikou et la Sorcière* (Labour *et al.*, 2011). Le lecteur est donc invité à s'y reporter pour y disposer d'une étude approfondie. Nous nous contentons ici d'en rappeler les résultats essentiels.

Devant les écrans de télévision, les gestuelles de contact et faciales réciproques des enfants témoignent de la cohésion et de l'adhésion commune à une information

(ce qui est entendu par information n'est pas redit ici ; on pourra se reporter à (Leleu-Merviel & Useille, 2008) pour préciser cette question). Ce phénomène est vérifié à travers la réciprocité des regards, qui constituent les réactions les plus importantes. En outre, le non verbal émotif, notamment traduit par les expressions faciales, permet de fournir un « modèle effecteur » au partenaire pour l'éveiller, l'inviter à vivre en miroir un état affectif en résonance vis-à-vis du film. La production des émotions chez les enfants non-lisants joue le rôle d'indicateur d'appropriation des contenus. Celle-ci se manifeste massivement aux mêmes moments-clés de la narration filmique : la naissance de Kirikou et son auto-rupture du cordon ombilical, lorsque Kirikou monte sur la tête de son oncle, et chez Karaba lorsque Kirikou semble pris au piège dans le chapeau.

Par ailleurs, chez le groupe contrôle, acculturé médiatiquement et maîtrisant la langue de diffusion du film, les gestuelles corporelles (regards, visage, rires) involontaires diminuent sensiblement. L'échange vis-à-vis des autres membres du groupe est également plus limité par le langage du corps, mais davantage verbalisé. Tout se passe comme si l'appropriation du contenu était plus intellectualisée et plus « intérieure », moins exprimée physiologiquement.

4.2 Dépouillement de la phase Appréciation


Comme indiqué plus haut, les documents d'appréciation coloriés par les enfants sont recueillis et analysés *a posteriori*.

Les résultats obtenus sont purement indicatifs. En effet, les outils mobilisés relèvent d'une méthodologie quantitative, et procèdent du décompte, ce qui est dénué de toute pertinence avec seulement 12 sujets audités.

Résultats indicatifs du groupe GT1

Partant de ces postulats, après cette phase d'appréciation, les résultats du dépouillement montrent que, dans le groupe Test 1 (GT1), 3 sujets sur 4 ont trouvé le contenu intéressant et en sont satisfaits tandis qu'un seul participant marque un état d'indifférence. La question qui en découle est de cerner la cause de cette indifférence. On en cherchera des indices dans les autres tests à venir et surtout dans les verbatim de l'entretien. Cependant, aucun sujet de ce premier groupe test n'a manifesté un sentiment d'insatisfaction comme l'indique le tableau récapitulatif des expressions appréciatives.

<i>Q</i>	<i>Variables d'appréciation</i>	<i>Score</i>
1	<i>je ne suis pas satisfait du film</i>	0
2	<i>je suis satisfait du film</i>	3
3	<i>je suis plus / moins satisfait</i>	1




3/4 de satisfaits,
1 plus ou moins satisfait.

Figure 5. Résultats indicatifs quant à l'appréciation, GT1

Résultats indicatifs du groupe GT2

Les résultats après dépouillement pour le Groupe GT2 sont synthétisés ci-dessous.

<i>Q</i>	<i>Variables d'appréciation</i>	<i>Score</i>
1	<i>je ne suis pas satisfait du film</i>	1
2	<i>je suis satisfait du film</i>	3
3	<i>je suis plus / moins satisfait</i>	0



3/4 de satisfaits,
1 insatisfait.

Figure 6. Résultats indicatifs quant à l'appréciation, GT2

Pour ce deuxième groupe test, $\frac{3}{4}$ des enfants ont trouvé le contenu intéressant tandis que l'un de ces enfants a dit n'être pas satisfait du contenu. Cette observation est intéressante et nous interroge sur les motifs de cette insatisfaction. Est-ce parce que cet enfant n'a pas bien compris le contenu ou tout simplement parce qu'il n'y trouve pas son intérêt ?


Pour répondre à cette question, nous avons fait un retour sur les prises de notes concernant cet enfant.

Les énoncés interrogatifs adressés en catimini à ses amis « *Je n'ai pas bien compris, je ne comprends pas, c'est quoi ?* » durant le visionnage sembleraient prouver qu'il se pose un problème de lecture chez ce sujet.

Résultats indicatifs du groupe contrôle GC

À la suite du dépouillement, les résultats pour le groupe contrôle GC sont les suivants.

<i>Q</i>	<i>Variables d'appréciation</i>	<i>Score</i>
1	<i>je ne suis pas satisfait du film</i>	1
2	<i>je suis satisfait du film</i>	2
3	<i>je suis plus ou moins satisfait du film</i>	1



La moitié de satisfaits,
un insatisfait,
un plus ou moins satisfait.

Figure 7. Résultats indicatifs quant à l'appréciation, GC

Les réactions du groupe contrôle appellent deux remarques. Deux des quatre enfants disent être satisfaits du contenu tandis que l'un d'entre eux s'estime insatisfait et que le dernier pense être plus ou moins satisfait. De ces résultats émergent deux tendances :

- d'un côté, une réelle affirmation d'intérêt pour le contenu pour ceux à qui ce dernier convient. S'appuyant sur ce premier résultat, l'on

déduit que seulement la moitié des participants sont réellement intéressés par le contenu,

- pour les 2 autres qui sont moins positifs, il conviendra de voir avec les deux phases Graphisme et Entretien si cette appréciation mitigée trouve des explications.

Appréciation : biais et difficultés

Dans cette catégorie de l'appréciation, les variables de mesure sont limitées à trois items. Cette limitation volontaire se justifie par la multiplicité des activités données aux enfants et la charge cognitive qui en résulte. Étant donné l'opérationnalisation de cette partie du test, il est clair que les résultats obtenus ne répondent pas aux attendus d'un échantillon représentatif. Ils sont simplement livrés à titre indicatif. 2/3 des enfants (8 sur 12) disent être satisfaits du contenu. Mais d'un autre côté, l'on note une satisfaction mitigée pour un tiers du panel. Pour les 4 restants, 2 d'entre eux sont plus ou moins satisfaits et 2 sont insatisfaits.

Cependant les résultats, quoique positifs dans l'ensemble, comportent un biais du fait du nombre limité d'items d'appréciation et de l'étroitesse de l'échantillon. Les résultats de l'examen de l'activité de dessin peuvent contrebalancer ces restrictions et, à partir d'une approche strictement qualitative, donner plus d'éclaircissements sur l'appropriation supposée des enfants.

4.3 Dépouillement de la phase Graphisme

« *Le dessin doit intéresser l'observateur au-delà de ce qu'il est censé représenter. Certes, l'enfant a besoin qu'on trouve belle l'œuvre qu'il a réalisée, mais des dessins malhabiles sont souvent plus riches de création que d'autres plus parfaits* », note P. Wallon (2001 : 21). En effet, l'approche interprétative du dessin comme source d'information pour comprendre l'enfant a été abordée par nombre de spécialistes. Ceux-ci utilisent, pour la plupart, le graphisme comme outil d'une analyse souvent orientée vers la psychothérapie. Vianay parle de contemplation de l'œuvre (*op. cit.* : 21). Mais vu sous l'angle de la sémiotique informationnelle, l'analyse des dessins s'appuie sur la notion d'Atomes Narratifs Visuels (Propp, 1928) en tant que structures autonomes susceptibles de traduire un construit de sens. Ainsi, dans notre contexte, le dessin n'a de sens que s'il contient des atomes narratifs visuels (ANV) extraits de la fiction visionnée.

Outils de mesure et de traitement des dessins

L'analyse est fondée sur les résurgences narratives et s'opère à partir d'une échelle de variables de valeurs positives et négatives pour qualifier le dessin. Cette échelle permet donc d'analyser les occurrences visuelles en distinguant nettement les dessins qui restent dans le cadre diégétique du film et ceux qui ne le sont pas. Pour ce faire, est définie aussi une grille d'appréciation graduelle allant d'une appropriation *a minima* à celle jugée *maxima*. Pour renseigner cette grille, le chercheur déstructure la composition graphique en ses microstructures, il les compare et les replace dans l'histoire générale du film pour ensuite les décompter. Selon que la microstructure appartient à l'histoire ou non, une valeur lui est attribuée. Ce traitement permet l'analyse des occurrences.

La méthode d'échelle de cotation du test de dessin a été utilisée par les chercheurs comme Minkowska (1949) et Ribault (1965), mais leurs approches ne convergent pas avec les objectifs de la présente étude. Ce faisant, l'on a défini une échelle de points à valeurs opposées **{1 à 7}** et **{-1 à -7}** pour qualifier les atomes réalisés par l'enfant. Les occurrences visuelles sont cotées en fonction du nombre des ANV qui y figurent et de leur présence dans le contexte de la fiction visionnée. Cette approche d'analyse fait donc émerger deux catégories de résurgence.

Ainsi, la cotation est fonction du nombre d'actants morphiques et amorphes matérialisés par l'enfant durant l'épreuve dans un intervalle de temps (I) donné. Plus un dessin est riche en méta-éléments visuels extraits du film, plus il témoigne d'une résurgence thématique et/ou sémantique captée par l'enfant/observateur en situation de visionnage, comme l'indique le tableau des résurgences.

Code indiciaire des occurrences		Les résurgences visuelles	Appréciation
App.HC	App. IA	Dessin hors contexte	Appropriation hors champ (AHC)
-1	1	1 atome narratif v.	Début d'immersion visuelle (DIV)
-2	2	2 atomes narratifs v.	Appropriation a minima (AMI)
-3	3	3 atomes narratifs v.	Appropriation moyenne (AM)
-4	4	4 atomes narratifs v.	Bonne appropriation (BA)
-5	5	5 atomes narratifs v.	Très bonne appropriation (TBA)
-6	6	6 atomes narratifs v.	Appropriation avancée (AV)
-7	7	7 atomes narratifs v. et +	Appropriation maximale (AMA)

Figure 8. Tableau analytique des résurgences dans les dessins

Légende : App.HC = appropriation Extra-action ou hors champ,
App.IA = appropriation Intra-action.

Résultats de la phase graphisme GT1

A partir de la grille établie précédemment, l'analyse des dessins des enfants fait ressortir les atomes visuels résurgents en fonction de leur positionnement dans l'histoire, comme le résume le tableau ci-après où les résurgences atomiques de chaque participant sont prises en compte.

ENFANT	RÉSURGENCE VISUELLE	Valeur	APPRÉCIATION
E1	3 cases 2 fleurs Kirikou Calebasse	7	Appropriation Maximale
E2	2 cases Un arbre Calebasse Kirikou	5	Très Bonne Appropriation
E3	1 case Une calebasse Karaba Kirikou Un arbre	5 -3	Très Bonne Appropriation Appropriation Hors Champ

	3 ronds		
E4	Kirikou Oncle Kirikou Fleche Karaba Veilleur de Karaba	5	Très Bonne Appropriation

Figure 9. Résurgences atomiques/ Groupe 1

Le tableau est traduit graphiquement par le graphe des résurgences suivant :

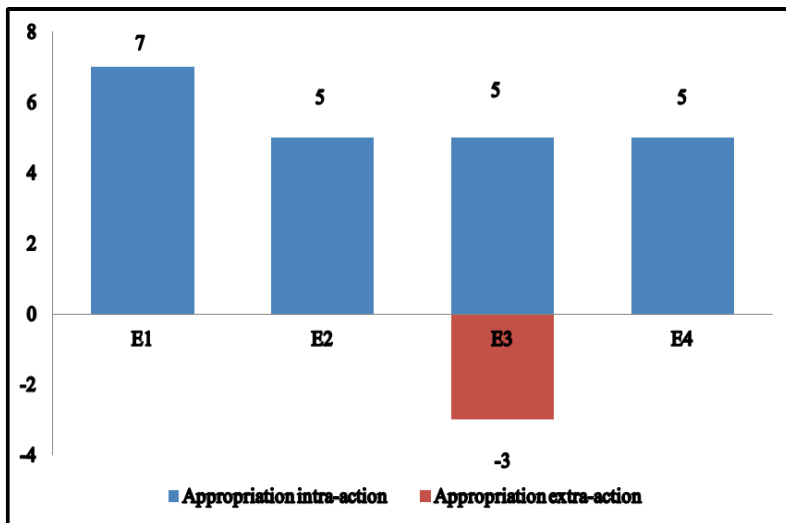


Figure 10. Résurgences intra/extra-action

Bilan : des indicateurs d'appropriation significatifs

Sur l'ensemble des participants, trois enfants ont capté une part importante du contenu de par le nombre des atomes visuels qu'ils ont fait resurgir à travers les dessins. Ici, ce qui surprend dans la production des enfants reste l'esprit de synthèse et de sélection dont témoignent les atomes qui ressortent des productions. Dans presque tous les dessins, le personnage de Kirikou est autant reproduit que celui de Karaba, les deux principaux antagonistes du récit. A cela s'ajoute l'importance que les enfants accordent au cadre de l'action. Le thème de l'espace vital est repris six fois, tandis que la thématique de guerre qui a dominé l'histoire n'est évoquée qu'une seule fois. Ceci montre qu'en dépit de la barrière linguistique, la communication visuelle reste chez les enfants un média efficace qui leur permet d'accéder à l'information, même si parfois ces derniers perdent le fil du film ou s'en évadent, comme le signalent les indicateurs de résurgence extra-action.

L'on note des résurgences extra-diégétiques plutôt limitées. Elles concernent un seul sujet qui a introduit dans le récit un élément nouveau : le ballon qui ramène au thème du jeu. L'enfant le rapproche de Kirikou. Pourquoi ce personnage et non un autre ? Selon les raisons avancées par l'enfant en phase entretien (voir plus bas), Kirikou est petit et doit se réfugier dans la distraction avec Karaba. D'emblée, la

résurgence extra-diégétique réalisée par l'enfant s'inscrit dans sa logique culturelle quotidienne en ces termes « *il est comme moi, il joue au ballon* ». Nous trouvons là un effet de personnification du personnage « masque » et une preuve de l'intégration du personnage dans l'horizon culturel de l'enfant.

En définitive, l'atome narratif visuel resurgi dans le dessin de cet enfant est la résultante d'une analogie culturelle. Perçu sous cet angle socioculturel, le Héros sort de son statut d'enfant guerrier et revanchard pour acquérir un autre statut : celui d'athlète sportif. Il s'agit là d'une recodification narrative opérée par l'enfant spectateur du jeu. L'observation du dessin fait apparaître une théâtralisation sportive imaginée entre les deux rivaux Karaba/Kirikou. Ceci accrédite la théorie selon laquelle c'est finalement le spectateur qui construit son parcours cognitif à travers les contenus bruts que lui procure le concepteur du document projeté.



Figure 11. Exemple d'appropriation extra-action réalisée par un participant

Résultats de la phase graphisme GT2

Les résultats de la phase graphisme pour le groupe 2 sont les suivants.

ENFANT	RÉSURGENCE VISUELLE	SCORE	APPRÉCIATION
EGT21	Chapeau Flèche	2	Appropriation a minima
EGT22	Kirikou Case Mortier Flèche	4	Bonne appropriation
EGT23	Oncle Kirikou Bouclier Flèche	3	Appropriation moyenne
EGT24	Case Mortier	2	Appropriation a minima

Figure 12. Résurgences atomiques/ Groupe 2

De ce relevé d'atomes narratifs visuels dans les dessins et du dépouillement effectué à l'aide de la grille d'analyse, il ressort des résurgences graphiques trois remarques importantes à savoir que :

- dans l'ensemble du test administré, les quatre enfants ont démontré à travers leurs productions une résurgence intra-action ou diégétique homogène et qu'aucun d'entre eux n'est sorti du contexte narratif, même si l'appropriation peut parfois rester sommaire. Ceci laisse à penser que les enfants ont fait, chacun, une lecture intradiégétique du récit sans y ajouter des éléments visuels étrangers au contexte. Il s'agit là d'une appropriation contextuelle qui prend seulement en compte le récit.
- la résurgence observée est moyenne chez 50% des enfants et reste très faible chez les 50% autres. Cela peut s'expliquer par le rapport que les enfants ont établi avec le contenu dès le commencement. Selon Bermejo (2007), la réaction positive ou négative de l'enfant vis-à-vis d'un contenu audiovisuel dépend de son intimité ou non avec celui-ci. Ici, sur les 4 enfants testés, un seul est parvenu à restituer sur papier quatre atomes visuels appartenant au contexte narratif, un autre trois atomes et les deux derniers ont chacun fait resurgir deux atomes.
- Dans ce groupe, le personnage symbolique de *l'Oncle de Kirikon* est représenté dans sa vraie posture de guerrier. Ce qui est une surprise et constitue une particularité de résurgence propre à ce groupe. En effet, ce personnage n'a aucune résonance dans la représentation graphique ou verbale chez la plupart des enfants malgré sa présence active dans le film. A l'inverse, aucun atome visuel ou aucune représentation n'a révélé le champ adverse incarné par Karaba et ses agents. Voici le graphe de résurgence qu'a dessinée la grille cumulative des atomes visuels réalisés par les enfants de ce groupe.

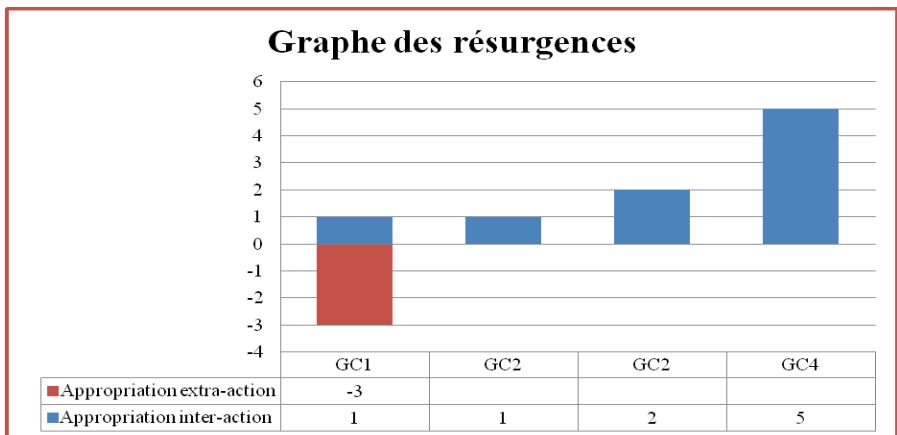


Figure 13. *Résurgences intra/extra-action*

De par les résultats obtenus, l'on déduit que les enfants se sont approprié une petite part du contenu proposé. Cependant l'un des points positifs propre à ce groupe est sa fidélité au contenu. Tous les atomes narratifs visuels (ANV) réalisés sont des pièces maîtresses du récit. Le personnage de l'oncle de Kirikou retrouve sa place d'actant clé dans le récit.

D'un point de vue sémiotique, les atomes représentés valent par leur symbolisme aussi bien dans la narration que dans la compréhension du sujet traité. Pour ce groupe, les indicateurs clés qui montrent que les enfants se sont approprié une partie du récit se résume en trois signes principaux : Kirikou/Oncle – Chapeau – Flèche.

En revanche, l'absence des éléments structurants relevant de Karaba révèle ici un autre type de réception. Pour ces enfants, la construction de sens n'est pas basée sur l'opposition entre les deux personnages principaux mais elle est bâtie sur l'axe gratifiant du récit. Kirikou paraît de toute évidence le personnage positif qui fait écran à Karaba.

Sous la plume graphique des enfants de ce groupe, la symbolique de la « méchanceté humaine » n'existe pas. Est-ce volontaire ? Pourquoi personne n'est parvenu à se rappeler ne serait-ce qu'un aspect de cette femme pourtant marquante ? Il se peut que cette question trouve une réponse à travers les résultats de l'entretien.

Résultats de la phase graphisme GC

L'analyse met en exergue les résurgences de chaque enfant, consignées dans la grille ci-après.

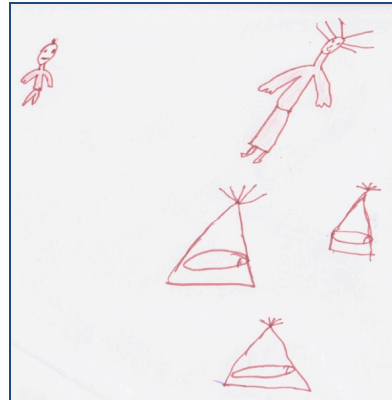
Enfants	Saillance visuelle	Score	Qualification
<i>EGC1</i>	<i>Kirikou 3 inclassables</i>	<i>1 point -3 points</i>	<i>DIV Appréciation Hors Champ</i>
<i>EGC2</i>	<i>Karaba</i>	<i>1 point</i>	<i>Début Immersion Visuelle</i>
<i>EGC3</i>	<i>2 cases</i>	<i>2 points</i>	<i>Appropriation a minima</i>
<i>EGC4</i>	<i>Kirikou Karaba 3 cases</i>	<i>5 points</i>	<i>Très Bonne Appropriation</i>

Figure 14. *Résurgences atomiques/ Groupe Contrôle*

L'impression globale qui se dégage après analyse est que les enfants de ce groupe n'ont pas fait resurgir beaucoup d'atomes narratifs visuels. L'on note également la présence de résurgences des deux types, à savoir la résurgence intra-action ou intra-diégétique et une proportion importante de résurgence extra-action (extra-diégétique).

La résurgence intra-action est très moyenne pour l'ensemble des quatre sujets. En effet, la résurgence est très homogène et tourne autour des deux principaux personnages à savoir Kirikou et Karaba. A ces atomes visuels, s'est ajouté celui des habitations ou « cases ».

On observe dans ce groupe une résurgence extra-diégétique d'atomes narratifs visuels inclassables. C'est une forme d'appropriation, mais qui sort du cadre contextuel du visionnage. Elle est réalisée par un seul sujet et ne représente pas grand-chose dans la reconstitution du récit ni en termes de rapprochement avec une autre histoire vécue. Par conséquent, une lecture soignée du graphique permet de constater un niveau très faible de résurgence dans l'ensemble des participants, et une extra-action résurgente très importante. Les représentations graphiques (n°1 et 2) illustrent ces résurgences visuelles.



n°1 : résurgence extra-action

n°2 : résurgence a minima (2 atomes visuels)

Figure 15. *Résurgences intra/extra-action*

Sur le graphique n°1, le participant n'a reproduit qu'un seul atome appartenant au contexte et présente par contre une forte résurgence hors contexte (c'est une appropriation extra-action) tandis que sur le graphique n°2 les atomes appartiennent au contexte mais ils apparaissent figés dans une répétition (le participant a une appropriation moyenne du contexte). Le relevé d'atomes narratifs visuels donne le graphe de résurgence suivant.

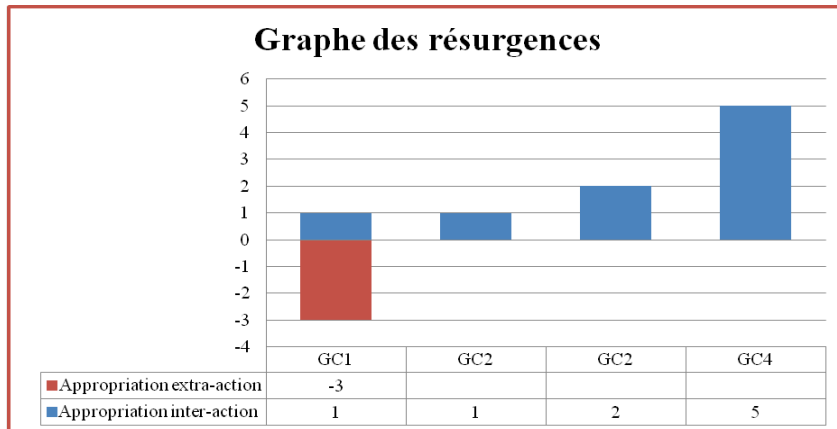


Figure 16. *Résurgences intra/extra-action*

Le traitement des résurgences apporte des précisions sur le processus d'appropriation du contenu chez ces enfants du groupe contrôle : pour eux, l'appropriation se fonde sur le texte, le verbal (oral) et sur le visuel. La dispersion entre ces trois vecteurs peut expliquer le fait que les sujets aient une réception distribuée du message.

Bilan de la phase graphisme

Eu égard à ces résultats, l'on peut finalement conclure que le test graphique chez les enfants non-lisants est un outil qui permet de jauger le degré d'appropriation des contenus que ces enfants ont atteint. On voit en outre que pour mieux comprendre le message et s'appropriier l'information, certains enfants font appel à leurs acquis culturels passés de façon spontanée et analogique.

Par le dessin, l'étude essaie de cerner le sens que l'enfant construit à travers la relation qu'il tisse aux phénomènes qu'il voit. G.H. Luquet, dans son ouvrage *Le dessin d'enfant* (2001), l'illustre en ces termes : « Rien n'empêche le dessin enfantin d'être pleinement réaliste, c'est-à-dire de figurer, en même temps que les détails de l'objet représenté, leurs relations réciproques dans l'ensemble constitué par leur réunion ». Évidemment, la réalité de la perception de l'enfant ressort au vu des résultats obtenus de l'exercice graphique. Le dessin permet à l'enfant d'exprimer ce qu'il a du mal à dire par les mots.

Cependant, la résurgence graphique est complétée par la verbalisation de l'enfant non-lisant comme témoignage de son processus d'acquisition.

4.4 Dépouillement de la phase Entretien

Des moyens scientifiques sont mobilisés pour analyser les entretiens, les mots clés et les rapports sémantiques que ces derniers entretiennent avec l'environnement du test. « *Les mots font partie de nous plus que les nerfs. Nous ne connaissons notre cerveau que par ouï-dire* » disait Paul Valéry (1973 : 94)¹⁰. De toute évidence, dans bien des études en sciences humaines et sociales, l'entretien constitue l'une des principales techniques utilisées par les chercheurs pour recueillir des données afin de vérifier telle ou telle hypothèse. Dans le cas de cette étude, le recours à cette méthode a pour finalité de compléter et confirmer les données fournies par l'enfant à travers les appréciations et les dessins.

¹⁰ Paul Valéry, P. (1973), *Cahiers*, Tome 1, Gallimard (éd. par Judith Robinson-Valéry), collection Pléiade.

Du nommage d'atomes à l'appropriation des contenus

Le repérage des atomes s'effectue par le nommage à travers la première question « *Qu'est-ce que tu as dessiné ?* ». Il a donc pour objectif de rechercher chez le jeune enfant une identification claire et une qualification de ce qu'il a lui-même dessiné. Les réponses attendues sont de quatre ordres prioritaires à savoir :

<i>Saillances visuelles attendues</i>		<i>Caractéristiques sémiotiques situationnelles</i>
<i>Les actants principaux</i>	<i>Kirikou, Karaba, l'Oncle de Kirikou</i>	<i>Ce sont les trois personnages principaux qui assurent la dynamique actantielle du récit.</i>
<i>Les actants secondaires</i>	<i>Les villageois, le vieux</i>	<i>Ils participent de façon parcellaire à la dynamique du récit.</i>
<i>Les actés</i>	<i>Le chapeau</i>	<i>Il est symbolique dans la dynamique narrative du récit et constitue sémiotiquement un signe communicant cognitif dans la compréhension de la trame.</i>
<i>Le cadre</i>	<i>Le village de Kirikou, les cases, le baobab, les flamboyants</i>	<i>Ils jouent le rôle de décor et d'habillage du récit.</i>

Figure 17. *Rendu des atomes narratifs nommés par les enfants suite au dépouillement des dessins*

Pris séparément, les atomes narratifs visuels (ANV) entrent dans le système diégétique de la narration et sont des saillances visuelles ; celles-ci orientent la capture oculaire des enfants qui visionnent le contenu. Il est clair que ces unités retiennent suffisamment l'attention des enfants pour qu'ils en fassent des reproductions physiques sur papier, témoignant ainsi de leurs acquisitions après le visionnage. Dès lors l'hypothèse que nous émettons est que : « *Si l'enfant parvient à nommer et/ou identifier clairement l'unité narrative visuelle qu'il a dessinée, il fait preuve d'une appropriation certaine du contenu* ».

La fonction de nommage et d'identification des unités narratives visuelles par l'enfant a pour but de rapprocher le dessin qu'il a réalisé avec son récit oral de l'histoire. Cette démarche analytique par correspondance cherche à mettre en perspective l'objet vu, la représentation mentale opérée chez l'enfant et la restitution qu'il en fait sur le papier. D'où l'importance de la *saillance résurgente entendue comme un mécanisme oral et/ou graphique par lequel l'enfant restitue un ou plusieurs atomes visuels captés, lesquels témoignent concrètement de son appropriation ou non du contenu audiovisuel visionné.*

Ainsi définis, les résultats sont édifiants pour ce qui est de la première question de l'entretien.

Dépouillement de la phase entretien, Groupe 1

Bilan de la question « qu'est-ce que tu as dessiné ? », GT1

A cette question, les $\frac{3}{4}$ des participants ont répondu avoir dessiné :

- Kirikou, 5 fois dans les discours
- Les cases, 6 fois dans les discours
- Karaba, 4 fois dans les discours

Seul l'un d'entre eux déclare avoir dessiné Karaba et un objet qu'il n'est pas parvenu à nommer.

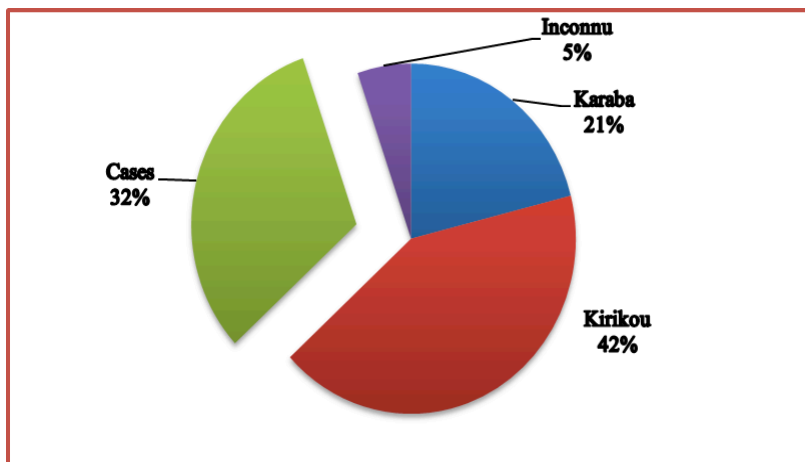


Figure 18. Atomes résurgents liés aux dessins, GT1

De l'identification des atomes au nommage référentiel

Le personnage de Kirikou revient comme une récurrence résurgente dans les verbatim. En clair, chez les enfants, la captation est focalisée à 42% sur les actions de ce personnage, Kirikou, devenu principal dans les faits. A l'opposé, Karaba, l'adversaire de premier plan ne représente que 21% des verbatim. D'après les enfants, il s'agit d'un personnage « méchant », qui ne retient alors que peu leur attention. Une relecture comparative des dessins réalisés par les enfants montre que les enfants ont plus capté les actions de leur personnage préféré que son physique.

Ce qui saute aux yeux et interpelle la conscience du chercheur, c'est l'effacement de l'Oncle. Nulle part, les enfants ne l'ont mentionné. *L'oncle de Kirikou*, le personnage théoriquement dominant, dont les rôles et la personnalité sont estompés par l'émergence de son adjutant *Kirikou*, n'est nullement cité dans les réponses à cette première question par les enfants. Cet oncle de Kirikou sans identité est pour Ocelot ce que sont les personnages dans l'écriture du nouveau roman chez Alain Robbe Grillet (1965), qui écrivait à l'époque : « *la mission [...] est d'apporter de nouvelles significations du monde par les formes qu'il crée¹¹* ». Bien que nous ne soyons pas en littérature, nous avons trouvé utile de faire un rapprochement de la technique de gommage identitaire à celle des écrivains engagés sur la problématique des paradoxes existentiels de la société moderne. Selon Alain Robbe Grillet, l'information réside plus dans la figuration symbolique que dans une identité remarquable. Qu'elle soit littérale, textuelle ou visuelle, la *forme* et/ou le signifiant impacte et captive le lecteur et/ou le spectateur d'une mise en scène. Comme l'écrivait Victor Hugo dans ses Carnets : « *la forme, c'est le fond qui remonte à la surface* ». Du coup la *fonction de figuration* est très présente dans la visualisation et la reconstruction de sens chez les enfants. Et chez les enfants, le prégnant n'est pas toujours ce qui est prédit ou annoncé sous la coupe du réalisateur/concepteur mais

¹¹ Robbe-Grillet, A. (1963). *Pour un nouveau roman*. Paris, Gallimard, Collection Idées, p.49.

plutôt ce qui les saisit et est significatif pour eux. Kirikou jouant au ballon (absent de la narration) en est un exemple.

La technique d'anonymat filmique appliquée au personnage de l'oncle de Kirikou fait apparaître clairement dans les verbatim l'attribution d'un nom comme un signe très important permettant l'appropriation. En les privant d'identité nommable, le réalisateur parvient à faire passer « l'Oncle et la Mère de Kirikou » au second plan de la narration. Aux pages 8, 9 et 11 du livre du même intitulé : *Kirikou et la Sorcière* (2000), Ocelot illustre sa technique d'anonymat de l'oncle pour faire passer Kirikou au devant de la scène. Dans le ventre de sa mère, Kirikou se donne un nom qui lui confère une autonomie innée de domination sur son environnement :

- « Je m'appelle Kirikou,
- Mère, lave-moi,
- Bonjour, mon oncle, je suis Kirikou, ton neveu,
- L'oncle fronce les sourcils devant cet enfantillage : c'est un homme raisonnable... »¹².

Outre le personnage de Kirikou qui se dégage comme une constante cognitive pour les enfants à travers les verbatim, le thème du « lieu d'habitation » émerge dans les productions des enfants. Mais pourquoi ce thème, secondaire dans le montage, occupe-t-il une place importante dans les verbatim des enfants ?

La réponse à la question est liée justement à la technique cyclique de l'histoire racontée. En effet, dans l'univers filmique, l'histoire s'ouvre sur le petit village de Kirikou et se ferme sur lui à la scène finale. La thématique du village « fait de cases » est une hyperbole visuelle utilisée pour marquer les esprits. Ce qui fait que le cycle toponymique de l'action se referme sur le concept de village suivant ce schéma.

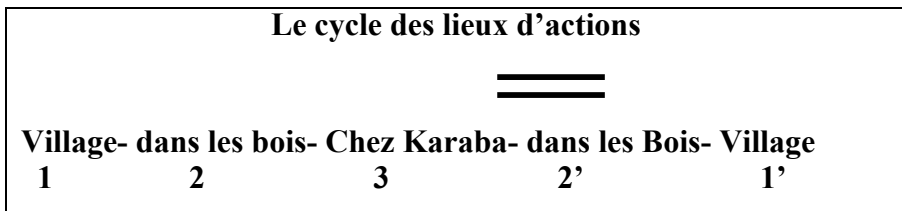


Figure 19. Cycle des lieux de l'action

Ce retour allégorique sur la symbolique du lieu d'habitation a pour finalité sémiotique, à notre sens, d'insister sur le rôle des toponymies dans la dynamique narrative de l'histoire. C'est justement cela qui apparaît dans les expressions graphiques des enfants où l'on retrouve 7 cases dessinées.

En définitive, au travers de la question « *qu'est-ce que tu as dessiné* », les réponses ouvrent une dialectique sur la déchéance relationnelle et interactionnelle conflictuelle de la société : d'un côté les bons et de l'autre les mauvais mais toujours condamnés à coexister. Le bon incarné par le personnage de Kirikou se présente comme une référence, un modèle à suivre. Sémiotiquement, Kirikou constitue un signe-social que Pierce appelle « Homme-signe¹³ » (Ducard, 2006) ; il porte en lui tout un message qui interagit avec le reste du monde. Du coup, la forte opposition

¹² Ocelot, M. (2000). *Kirikou et la sorcière*. Paris, éditions Hachette jeunesse, p.7, 8, 9, 11.

¹³ Ducard, D. (2006). *Vocabulaire des études sémiotiques et sémiologiques*, PUF, p : 206.

faite par les enfants entre les personnages témoigne de leur capacité de captation de l'information utile. Cela confirme l'hypothèse selon laquelle la fonction d'identification et de nommage des atomes visuels dessinés par les enfants témoigne d'une certaine appropriation du contenu qui leur est proposé. A cela est liée la question de la dimension fonctionnelle statutaire des entités actantes et actées dans les verbatim.

Repérage des actants à partir de la question « que fait-il dans le film ? »

La question porte directement sur le rôle joué par les personnages et a pour but de recueillir auprès de l'enfant le sens qu'il donne aux actants et/ou actés et objets créés. Dans une perspective sémio-communicationnelle, le rôle actant/acté renvoie à celui d'émetteur/récepteur en situation. Et l'hypothèse de départ est que *« si l'enfant parvient à décrire une ou des actions rattachées à une personne dessinée, on aura la preuve d'une appropriation certaine du contenu »*. En effet, l'enfant est le seul capable de décrire et mettre en scène son personnage. Ici aussi, les réponses opposent les deux principaux personnages dans le film : Kirikou et Karaba.

- Dans les verbatim, Kirikou est présenté comme un personnage d'action, sauveur et créateur.
- Sur l'axe pragmatique, les enfants ont utilisé 8 fois le verbe « courir » pour décrire l'action de ce personnage hors pair, et 5 fois « fabriquer du chapeau ». Dans l'une de ses analyses critiques sur le film « Kirikou et la Sorcière », Catherine Lachnitt (2000) écrit, à propos du caractère providentiel de Kirikou : *« Par deux fois Kirikou se présente comme un héros, un personnage hors du commun, exemplaire : il agit avec intelligence, efficacité et toujours pour autrui. En témoigne l'épisode de la source où il risque de se noyer, pour ne pas dire de se sacrifier : profitant de sa petitesse, il se glisse dans la grotte par le tuyau d'où l'eau ne coule plus et perce le flanc de l'animal plein comme une outre énorme. La source jaillit à nouveau et recrache Kirikou inanimé, noyé. Il n'était qu'évanoui et tous, même les plus réfractaires, murmurent le refrain : "Kirikou n'est pas grand..." Il revient à la vie »*.
- Évidemment, Kirikou est un enfant surhumain envoyé pour sauver les « opprimés » en détresse. Il agit d'un « *Deus ex Machina* » qui surgit comme la solution à la souffrance humaine dans la contrée ravagée par le sortilège et la méchanceté de Karaba. Omniscient, il a su inventer un stratagème pour contrer Karaba sans être tué comme son père et ses oncles, à l'exemple du prophète de paix Timothée. Les louanges du village à l'endroit de Kirikou, à son retour du combat, confirment ce caractère christique qu'on lui confère :
*« Il est revenu ! Il n'est pas mort !
 Venez voir, notre homme est de retour !
 C'est incroyable ! La Sorcière ne l'a pas mangé !
 C'est le plus fort ! C'est un héros !
 Il est magnifique !
 Quel beau chapeau ! »*
- A l'opposé, Karaba est décrite comme une femme méchante et bellequeuse. Le terme « méchante » est utilisé 4 fois par au moins deux enfants. Ce personnage d'influence, aux allures affreuses, n'a pas retenu énormément l'attention des enfants. Ce qui montre clairement que les enfants ont leur propre manière de recevoir les contenus en fonction des centres d'intérêt qui sont les leurs.

En conclusion partielle, suite à la question « *que fait le personnage* », trois thématiques importantes ressortent à savoir « *bienfaisance, création, lutte* ». En termes de pourcentages, 76% de bonnes œuvres sont incarnées par le personnage de *Kirikou* et seulement 24% de comportements négatifs endossés par le prototype machiavélique de *Karaba*, anti-héros symbolique de la déchéance sociale. « *Il est méchant, il veut tuer Kirikou* » lit-on dans un des verbatim des enfants interrogés.

Une lecture croisée avec le contenu des dessins confirme que les enfants ont capté d'importantes informations clés qui consolident leur ancrage cognitif dans le récit audiovisuel qui leur est proposé. Les trois grandes thématiques révèlent, par ailleurs, les deux principales représentations sociales de l'individu. D'un côté, la représentation de l'individu sous un angle pragmatique de l'action et d'un autre côté, la représentation d'une machine antisociale d'influence négative, comme l'a si bien évoqué Jean-Jacques Rousseau dans son célèbre « *Du contrat social* » (1726) en ces termes « *L'homme est bon par nature ; c'est la société qui le corrompt* ».

Ocelot se sert de codes ordinaires et enfantins recelant d'énormes indices significatifs pour traiter de la société des adultes. Aussi l'appréciation verbalisée des enfants apporte un autre regard sur leur réception du contenu.

Indicateur d'appétence à travers la verbalisation chez l'enfant

La question n°3, « *as-tu aimé le film ?* », contribue à compléter la recherche d'indicateurs d'appétence chez les enfants. L'on s'attend à deux tendances possibles ; l'une positive pour ceux qui aiment le film et l'autre négative pour ceux à qui il n'a pas plu. Mais la question subsidiaire de relance « *veux-tu le revoir ?* » a donné lieu à des réponses intéressantes qui reflètent le sentiment réel des enfants vis-à-vis du contenu. Le tableau ci-après résume les éléments-clés de l'entretien pour la question # 3 : *As-tu aimé le film ? Veux-tu le revoir ?*

Réponses Enfants	Réponse n°1	Réponse n°2	Commentaires
EGT1	Oui	<i>Cela m'a plu et je veux revoir</i>	<i>Indicateur de double appétence</i>
EGT 2	Oui	<i>Je vais revoir à la maison.</i>	<i>Désir de revoir le film</i>
EGT3	Oui	<i>Je veux encore, fais-nous ça, je veux voir Kirikou</i>	<i>Désir de revoir le film sur le champ</i>
EGT4	Oui	silence	<i>Une indifférence ? Une incompréhension de la question ?</i>

Figure 20. Synthèse des réponses faites par les enfants, GT1

Dépouillement de la phase entretien, Groupe 2

Bilan de la question « qu'est-ce que tu as dessiné ? », GT2

Nommer un ou des atomes du contenu audiovisuel à partir du dessin est un indicateur d'appropriation d'information. Sur cette base, l'analyse des verbatim a donné les réponses suivantes :

- La moitié des participants affirment avoir dessiné « un mortier » qui est un instrument fortement utilisé par les femmes du village de Kirikou au début du film et à la fin.
- Un enfant a confirmé avoir dessiné Kirikou (la figure de proue du film).
- Un enfant sur les quatre a dessiné un chapeau et une flèche (une arme de guerre).
- Un enfant dit avoir dessiné un individu dont il ne connaît pas le nom (un inconnu).

D'après les résultats obtenus, trois enfants sur les quatre interrogés ont un ancrage de captation intra-action du récit. Par contre, un enfant sur quatre n'est pas parvenu à nommer ce qu'il a dessiné. Cependant, les réponses diffèrent d'un enfant à l'autre. Elles sont hétérogènes et témoignent d'une captation parcellaire du contenu. Certes le thème du « mortier » semble dominer les productions au sein de ce groupe, alors que la symbolique du « mortier » apparaît en second plan et ne joue pas un rôle central dans la dynamique du récit. Car le spectateur ne voit l'objet physique qu'au début du film, à la phase initiale. Ceci semble montrer que la zone proximale de captation tourne plus autour de la scène pré-action du film. Un seul enfant sur quatre a pu se rappeler de *Kirikou* comme l'illustre le graphique statistique.

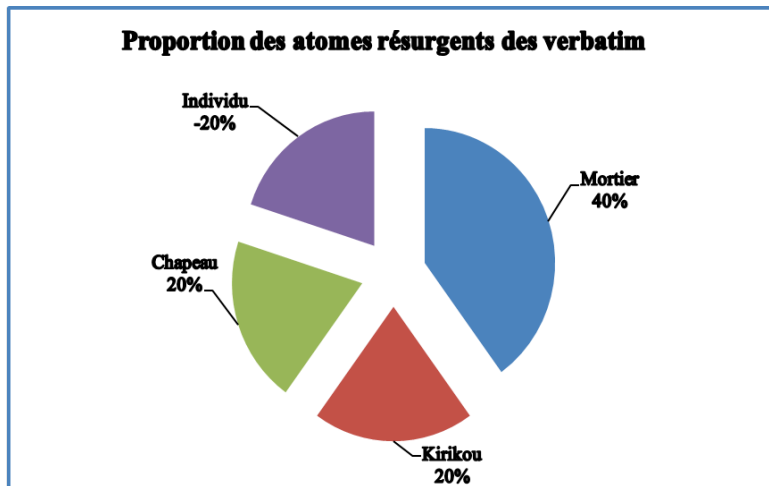


Figure 21. Atomes résurgents liés au dessin, GT2

De par les atomes résurgents des verbatim de ce groupe, le personnage de Kirikou souvent cité ne représente que 20% des atomes narratifs visuels. Cette thématique de personnage précoce a le même poids représentatif que celle du chapeau, qui lui aussi joue un rôle signifiant de premier plan dans le récit. Ici, l'on

perçoit une convergence entre la représentation du Chapeau et celle de Kirikou. On note à travers la saillance sémantique une équivalence symbolique entre les deux entités, inséparables dans la représentation des enfants.

La symbolique KIRIKOU = la symbolique CHAPEAU

Figure 22. *Équivalence symbolique, GT2*

Le rapport sémiotique et communicationnel qui existe entre les deux entités visuelles est suggéré par *une parité résurgente* qui se dégage de la plupart des verbatim. A travers le contenu sous *sa forme textuelle* ou dans *sa transposition filmique* de l'histoire, l'existence référentielle de Kirikou le héros est intrinsèquement liée à celle du « *chapeau magique* ». Le chapeau reste une *hyper-image* de marquage mental.

Ce lien *sémio-sémantique* (Ablali, 2008) revient dans plus d'un verbatim de la seconde question. Nous empruntons un morceau d'énoncé d'enfant interviewé : « *J'ai vu Kirikou partir prendre le chapeau et rentrer dedans sur la tête de son père* ». Dans une perspective sémiotique situationnelle, l'absence de l'un ou de l'autre atome dans le récit provoquerait une rupture narrative du récit. C'est ce que Laurent Jullier appelle des *raccord-objet* dans son ouvrage *L'analyse de séquence* (2009 : 63) où l'image A équivaut à B ou vice versa (B=A). La continuité d'équivalence iconique se mesure dans la complémentarité du signe-balise communicationnel utilisé dans les faits d'interaction comme le contenu pour enfants. Car « *établir un raccord-objet consiste pour le spectateur à reconnaître en B tout ou partie d'un référent diégétique dont tout ou partie a été montré en A*¹⁴ ». Ici, l'on retrouve le concept linguistique d'anaphore inter-phrastique souvent utilisé dans le discours narratif. Ocelot l'a longuement utilisé dans la construction du récit. Kirikou se confond à l'objet-chapeau qui est sans doute le catalyseur (Ferrand, 2004)¹⁵ nécessaire à la réussite de l'aventure. Ocelot le fait dire à son personnage sans statut (l'oncle de Kirikou) qui n'existe durant le combat que par la force du Chapeau. La résolution du conflit entre l'Oncle et Karaba finira par sortir du Chapeau, comme le montre l'illustration de la figure 23.

¹⁴ Jullier (2009), *L'analyse de séquences*. Editions Armand colin, collection cinéma, p.62.

¹⁵ Ferrand, N. (2004). *La topique de l'espace dans les fictions françaises d'Ancien Régime*, éd. Locus in Fabula La République des Lettres. Louvain: Peeters.



Figure 23. *Chapeau autorité qui couvre Kirikou*¹⁶

Dans l'ouvrage, *Kirikou et la sorcière* (2000 : 12-13), Ocelot signale cette dualité de personnalité entre l'oncle de Kirikou et le chapeau « mythique » :

« L'Oncle¹⁷ s'arrête brusquement. Sur la route est posé le chapeau.

Tiens, un chapeau. Cela me donnera de l'autorité.

Il se coiffe du chapeau, et reprend sa route inquiète en soupirant :

Est-ce que je vais vers la mort, comme mes frères ?...

Une petite voix claironne : *N'aie pas peur, mon oncle je suis là* ».

Plus tard, on verra que Kirikou, caché dans le chapeau, guide son oncle pour surmonter les obstacles et déjouer le piège que lui a tendu Karaba :

« La sorcière redouble de séduction – *Tu imagines, en échange de ce chapeau, tu vas être celui qui a apporté la paix, le héros de ton village !*

L'Oncle hésite, il se verrait bien en héros acclamé – *Euh !..*

Kirikou, à voix basse – *Au fond oui ! Accepte, c'est ce qu'il faut faire !*

L'Oncle, à voix basse – *Tu crois... !*

Kirikou à voix basse – *Oui, mais méfie-toi...* »¹⁸.

Les répliques dialoguées de Kirikou sont réalisées sous le couvert du chapeau. Ce qui fait que ni Karaba ni ses aides de camp n'ont rencontré Kirikou. Ce dernier se trouve caché dans le chapeau.

¹⁶ Les extraits et les captures du film *Kirikou et la sorcière* utilisés dans le présent article sont autorisés par l'auteur Michel Ocelot et la maison d'édition sous le copyright « © 1998 Les Armateurs/Odec Kid Cartoons/France 3 Cinéma/Monipoly/Trans Europe Film/Exposure/RTBF/Studio O ».

¹⁷ L'oncle porte une majuscule dans l'ouvrage original d'Ocelot.

¹⁸ Ocelot, M. (2000). *Kirikou et la sorcière*, Hachette Éditions, p.18.



Figure 24. *Kirikou (caché sous le chapeau) et son Oncle dialoguant chez Karaba*

Par contre, le thème du *mortier* rattaché aux habitudes culturelles villageoises est plus représenté dans le discours visuel de ces enfants et révèle, par ailleurs, une similitude sémantico-culturelle entre la fiction qu'ils ont vue et leur vécu au foyer. Cette thématique quelque peu discrète à travers le contenu constitue une sorte de marqueur (Culioli, 2002 : 172) dans la représentation cognitive des enfants. Autrement dit, la construction de sens en rapport avec le récit se rapporte à ce *signe-déclencheur* qui apparaît comme une saillance dans la représentation de ces enfants.

Repérage des actants à partir de la question « que fait-il dans le film ? »

La question « *que fait-il dans le film* » vise une ou des actions. Elle se situe dans la pragmatique actantielle et permet d'identifier la logique narrative que l'enfant établit entre les personnages de son dessin et la scène elle-même. L'hypothèse est que si « *l'enfant parvient à décrire une séquence des micros actions qui sont présentées, il s'est donc approprié de l'information* ».

Les réponses à cette question sont partagées entre l'action et un état d'amorphisme de certains actants et actés. Dans cette configuration de points de vue, les jeux d'actions sont disproportionnés en fonction du statut de l'actant accrocheur. Ainsi :

- un enfant sur quatre dit avoir vu Kirikou monter dans le chapeau,
- un enfant dit avoir vu un individu prendre en main une pelle et un bois,
- un enfant dit avoir vu des flèches, Kirikou et le Chapeau.

En résumé, sous le regard des enfants de ce groupe, *Kirikou* s'affiche ici aussi comme une *récurrence cognitive* à laquelle les enfants se réfèrent sans cesse. Il s'agit d'un *cliché informationnel* autour duquel gravitent les autres signes visuels, comme des embrayeurs énonciatifs permettant aux enfants de comprendre l'histoire. Et du coup, les fonctions du regard et/ou de l'ocularisation¹⁹ (Jost, 1987) des enfants

¹⁹ Jost, F. (1987). *L'œil-caméra : entre film et roman*. Lyon, Presses Universitaires de Lyon.

converge vers une seule thématique où l'acte de raconter ou de voir se confond par répétition fréquentielle. La fréquence désigne le rapport entre le nombre de fois qu'un événement est évoqué par le récit et le nombre de fois qu'il est supposé avoir été vu par le spectateur. L'on dit chez les éwé du Togo que la vue d'une chose aiguise l'appétit ou le dégoût. Les enfants verbalisent donc leur appétit ou leur dégoût après avoir vu le film.

Indicateur d'appétence à travers la verbalisation chez l'enfant

La question « *As-tu aimé le film ?* » est centrée sur l'indicateur « appétence » des enfants vis-à-vis du contenu et fait lien avec la deuxième phase du protocole à savoir le test d'appréciation.

De fait, durant le test d'appréciation, nous l'avons vu, l'enfant apprécie le contenu à travers les smileys. Dans cette phase finale, il exprime son ressenti non plus sur papier et par une vignette graphique mais à l'oral. Il se servira donc des mots pour décrire son sentiment et les résultats peuvent ne pas toujours être les mêmes. C'est toute l'importance de cette phase oratoire qui met le sujet en situation d'échange avec le chercheur.

Cette question poursuit un double objectif : d'abord connaître le degré d'appétence des enfants face au contenu, mais aussi identifier leurs horizons d'attentes et éventuellement les propositions potentielles qui émergent à travers les réponses et les verbatim. L'hypothèse que nous émettons est que la *verbalisation permet de valider les résultats de la phase d'appréciation*. En principe, la réponse à cette question devrait être binaire mais au dépouillement, certains enfants ont ajouté des commentaires jugés utiles dont le sens complète la partie binaire. L'analyse gagne en complexité et devient ainsi plus intéressante. G. Derèze (2009 : 118), dira que par l'ethnorécit, l'enquêté dévoile ses projets et ses désirs. Les résultats suivants en sont les illustrations.

Réponses	RÉPONSES TOTALES	RÉPONSES PARTIELLE
Enfants		
EGT21	Oui	<i>C'est bien, je vais revoir.</i>
EGT22	Oui	<i>J'ai aimé Kirikou et son chapeau.</i>
EGT23	Non	<i>Mais le film ne m'a pas intéressé.</i>
EGT24	Le chapeau	<i>Quelqu'un a porté un chapeau et c'est bien.</i>

Figure 25. Réponse des enfants à l'entretien

En définitive, à la question, « *as-tu aimé* », trois des enfants disent avoir aimé le contenu tandis qu'un enfant dit n'y être pas intéressé. Bien que les indicateurs d'appréciation ne sont pas assez variés comme énoncé plus haut, cette question permet de connaître les tendances d'appétence des enfants et leurs horizons d'attente vis-à-vis des supports qui leur sont destinés.

Dépouillement de la phase entretien, Groupe Contrôle

Bilan de la question « *qu'est-ce que tu as dessiné ?* », GC

Les deux actants antagonistes, Kirikou et Karaba, sont à égalité, cités chacun 2 fois dans les verbatim. Mais il n'y a aucune allusion à l'Oncle de Kirikou. Du coup, l'équilibre actantiel principal de l'histoire se dessine autour de ces deux personnages-clés. Dans les questions de relance, la moitié des enfants ont exprimé nettement les relations conflictuelles qui existent entre les deux personnages en ces termes : « *Kirikou parle à la sorcière Karaba en lui demandant pourquoi elle est méchante comme ça* ».

	<i>Verbatim importants</i>	<i>Occurrences d'appétence pour le film</i>	<i>Saillance en rapport avec le dessin</i>
EGC1	Oui x 2	Kirikou	J'ai dessiné Kirikou
EGC2	<i>oui, c'est intéressant</i> <i>Oui, je veux bien revoir le film</i>	<i>Kirikou, les femmes qui donnaient la nourriture à Karaba</i> <i>Kirikou courait avec son papa. Il était dans le chapeau</i>	<i>Oui, je veux bien revoir le film</i>
EGC3	<i>oui, c'est bon pour moi de voir ça</i>	<i>Les maisons de Kirikou et les villageois</i>	<i>Parce que c'est joli pour moi de faire ça</i> <i>Kirikou parle à la sorcière Karaba en lui demandant pourquoi elle est méchante comme ça.</i>
EGC4	Oui, oui	<i>Kirikou, Karaba la sorcière, les trois maisons</i> <i>Kirikou qui partait combattre avec son oncle et l'or.</i> <i>La mère de Kirikou avec d'autres femmes.</i> <i>J'ai vu aussi les génies de Karaba la sorcière</i>	<i>Kirikou qui partait combattre avec son oncle et l'or</i>

Figure 26. Rendu de la phase entretien suite au dépouillement, GC

Repérage des actants à partir de la question « que fait-il dans le film ? »

A la question « *que fait-il dans le film ?* », 57% des sujets affirment avoir vu Kirikou se battre avec Karaba. Les verbatim « *Kirikou partait combattre avec son oncle pour l'or* », « *Kirikou courait avec son oncle* », « *ils se battent, Kirikou, fuis [recueilli dans les notes]* » témoignent de la maturité d'analyse de ces participants. Le thème de la guerre y ressort comme une récurrence cognitive collective. Le concept de « guerre » connote celui de « méchanceté » en rapport avec le comportement de l'antihéros (Karaba). Ce lien sémantique est perçu par les participants comme un élément perturbateur (Greimas, 1966) dans la conception de l'histoire. La méchanceté est accolée au personnage de Karaba. D'où l'acquisition informationnelle, qui se résume en deux concepts dans l'entendement des enfants de ce groupe :

Histoire de Kirikou = Méchanceté Karaba + Guerre

Figure 27. *Equation narrative, GC*

De ce point de vue, la genèse de l'histoire de Kirikou aurait pour thèmes fondamentaux « société/méchanceté/guerre ». Bermejo qui a travaillé sur la réception de l'information télévisuelle chez les enfants parle de la reconstruction de l'intrigue (Bermejo, 2007 : 277) en ces termes : « *Lorsque nous demandons à quelqu'un de nous dire ce qu'il a vu à la télévision, [dans le contenu multimédia audiovisuel], nous sommes en train de lui demander de raconter l'argument. Celui-ci peut être défini comme l'organisation réelle et la représentation de l'histoire à l'écran* » (op. cit. : 277).

En définitive, par les réponses et les thèmes suggérés par les participants, l'on peut reconstituer l'histoire du point de vue des enfants à partir de leur focalisation sur le récit.

Indicateur d'appétence à travers la verbalisation chez l'enfant

La dernière question vise à recueillir du participant des indices verbaux sur la « dimension appétence » du contenu. Donc à la question « *es-tu satisfait du film ?* », tous les enfants disent être satisfaits du contenu et ajoutent des commentaires qui semblent utiles pour faire barrage aux réponses biaisées à la phase 2 de l'expérimentation. Cet ajout de commentaire spontané s'est révélé riche, tant il a permis d'avoir plus d'informations sur les motivations réelles des enfants, allant de la confirmation des réponses de la phase n°2 (test d'appréciation) à l'expression des attentes de façon indirecte. Ainsi :

- Deux enfants satisfaits en donnent des justifications en lien avec des thèmes clés du contexte comme ceux du Héros et son caractère d'actant par exemple : « je suis intéressé par le film parce que le Héros (Kirikou) court bien » ou « le film est intéressant parce que le Héros a remporté le combat ». Ici la satisfaction est intrinsèquement liée à la construction de sens que le participant élabore à partir du contenu.
- Ce qui émerge en dernier point repose sur des arguments chez les enfants du type : « *je suis satisfait parce que X atome visuel est dans telle ou telle position dans le contexte* ». Un enfant déclare ainsi être satisfait parce que Kirikou a battu Karaba.
- Un enfant ne sait pas pourquoi il aime le film.

Ces réponses consolident celles données à la phase d'appréciation et permettent de confirmer l'hypothèse suivant laquelle les enfants lisants ont un regard différent du film proposé. L'étude sur le groupe contrôle met en exergue trois points essentiels liés à la manière dont les participants ont reçu le contenu. D'abord, en tant qu'enfants lisants et comprenant la langue de diffusion dans laquelle le contenu est diffusé, leur façon d'entrer en contact avec le document a différé aussi. Les enfants ont pratiqué une lecture visuelle et une captation auditive du contenu. Cette dimension de réception a fait émerger l'influence du bilinguisme dont ils jouissent. Comme conséquence directe ensuite, les jugements et les résurgences ressortant des graphiques présentent des limites. Enfin, le processus info-communicationnel d'appropriation présente des originalités.

Bilan : indicateurs d'appétence et expression d'attentes

Après dix minutes, les participants affirment tous avoir aimé le film et ont également le désir de le revoir. Les indicateurs d'appétence relèvent du lexique

d'adhésion au contenu et de l'expression d'un horizon d'attente. L'utilisation des verbes de volonté comme « *vouloir* » ou de l'impératif « *fais-nous ça* » employés à 50% par les enfants et l'adverbe de répétition « *encore* » en sont des exemples qui traduisent les attentes profondes des enfants après le visionnage.

Dans le même temps, il faut signaler le cas discordant d'un dernier enfant du groupe qui observe un temps de silence à la question de relance. Nous considérons que son geste est un acte de communication qui nous interpelle sur le niveau de captation de certains enfants vis-à-vis des contenus audiovisuels mis à leur disposition. Une lecture croisée des activités graphiques faites auparavant montre une similitude entre la réaction de l'enfant et sa production. Il s'agit en fait du participant qui a une appropriation extra-diégétique du contenu et qui présente des difficultés de compréhension.

Comparaison inter-groupes

Le tableau comparatif des indicateurs d'appétence fait apparaître des disparités au sein des groupes étudiés : 75% des participants des groupes GT1 et GT2 sont satisfaits du contenu, tandis que pour le GC, 50% se disent satisfaits. 25% des participants Test ont exprimé leur neutralité par rapport au contenu alors qu'ils sont 50% pour le groupe contrôle. Ces différences d'appréciations permettent de qualifier le contenu, sa valeur ajoutée dans un processus de socialisation et d'apprentissage chez les tous petits enfants.

En termes d'adhésion au contenu, 67% des sujets se sont dits satisfaits de l'histoire racontée et des actants. D'un point de vue sémiotique, cette appétence se rattache plus à la forme du contenu qu'au fond. Lorsque Victor Hugo disait « la forme, c'est le fond », il ne fait pas la différence entre le signifiant visuel et le signifié. Et l'attrait des sujets pour le contenu réside dans le personnage du « héros ». Ce dernier joue le rôle de référentiel cognitif pour les sujets. D'emblée se pose la question du choix des figurants actantiels dans les contenus pour enfants.

Les études de Calvert et son équipe (1982) ont montré que plus les contenus sont saillants visuellement pour les enfants, mieux ils se les approprient en s'y intéressant. D'où les liens de complémentarité entre l'appétence et la saillance formelle des atomes narratifs visuels, qui sont presque inséparables. Ce rapport saillant des objets permet également de déceler les attentes propres à l'enfant vis-à-vis d'un contenu.

Pris dans leur globalité, 25% de participants ont exprimé le désir de « revoir » le contenu. Ici, l'expérience constitue pour les enfants un tremplin de transfert de savoir. La consommation crée le désir. Comme le signalait Tan (1996) et la théorie des émotions de (Frjida, 1988)²⁰, l'émotion créée chez l'enfant durant le visionnage guide son processus cognitif et le pousse à répéter la même action pour assimiler et mieux comprendre (Bermejo, 2007 : 301). Le sujet s'accomplit en exprimant ses besoins. Aussi a-t-il la liberté de s'opposer au contenu.

L'une des observations surprenantes issues de la comparaison est sans doute l'écart d'appropriation observé entre les groupes. Sur ce point, trois paramètres de résurgence sont examinés dans l'ensemble en calculant les moyennes de résurgences de chaque groupe. Cela permet de grouper les Atomes Résurgents Intra-Action (ARIA) d'un côté et les Atomes Résurgents Extra-Action (AREA) de l'autre pour mieux apprécier les niveaux d'appropriation des contenus. Le tableau récapitulatif qui suit présente par colonnes les données obtenues.

²⁰ Frjida, N.H. (1988). *Emotions and beliefs: how feelings influence thoughts*, Bern, A. S. R. Manstead.

<i>variables</i>	<i>ARIA</i>	<i>AREA</i>	<i>Moyenne de résurgence</i>	<i>Seuil d'appropriation du contenu</i>
<i>Groupes</i>				
GT1	22	-3	11	<i>Très bonne appropriation de l'histoire.</i>
GT2	11	0	5,5	<i>Appropriation très moyenne du récit.</i>
GC	9	-3	2,25	<i>Appropriation très faible.</i>

Figure 28. *Résurgences croisées des groupes et appropriations globalisées par groupe*

Ainsi présenté, sur l'axe des Atomes Résurgents Intra-Actions, la captation des informations et leur extériorisation par les enfants des groupes Test n°1 et n°2 sont respectivement importantes et moyennes par rapport à celle du Groupe Contrôle qui sont faibles. Comment expliquer cette disparité de résurgence ?

A partir du moment où l'enfant associe plusieurs canaux d'information pour se socialiser, sa capacité de captation est réduite quoi qu'on dise. Dans le cas des enfants du groupe contrôle, la captation des atomes est, d'après le postulat, fragmentaire, dans la mesure où l'enfant suivant à la fois le son, le texte et l'image visuelle, il a du mal à se concentrer avec efficacité sur chaque détail du contenu. Ceci pose la question de l'attention visuelle (Bermejo, 2007 : 39) sur l'écran. Le fait que ces enfants lisent et comprennent la langue dans laquelle le film est diffusé peut être l'une des causes pour lesquelles ils ne sont pas concentrés sur les images. En outre, les prises de notes réalisées signalent quelques comportements de déconcentration de ces enfants face à l'écran durant le test de contrôle. Contrairement aux deux autres groupes, ces enfants parlaient entre eux et de ce fait, décrochaient de temps à autre le regard de l'écran mais comprenaient à l'oral ce qui se disait.

Du coup, s'appliquer à un test de dessin pour restituer les atomes visuels perçus s'est révélé un excellent outil qui confirme en partie l'hypothèse générale de la recherche selon laquelle *chez les enfants non-lisants, l'appropriation de l'information audiovisuelle numérique passe par l'activité visuelle*. Par ailleurs sur l'axe ARIA, le GT1 et le GC ont réalisé le même score soit une appropriation extra-diégétique de trois atomes. Ici, et les enfants du groupe Test 1 et ceux du groupe Contrôle ont fait une construction neuve et originale qui enrichit l'histoire.

Par contre, le Groupe Test 2 n'est pas sorti du cadre narratif du récit. Il s'agit d'une résurgence intra-action normale, mais très moyenne.

En définitive, l'analyse des données du Groupe Contrôle fait ressortir deux remarques fondamentales qui interviennent dans le processus d'appropriation des contenus par les enfants non lisants, à savoir que :

- L'enfant non-lisant déploie une acuité visuelle accrue devant l'écran pour accéder à l'information véhiculée à travers le support.
- La barrière linguistique et d'illettrisme chez la plupart des enfants ne constitue pas forcément un handicap insurmontable pour s'approprier le contenu. La partie graphique de l'expérience permet effectivement de mieux se rendre compte du niveau réel de captation de l'information chez ces enfants.

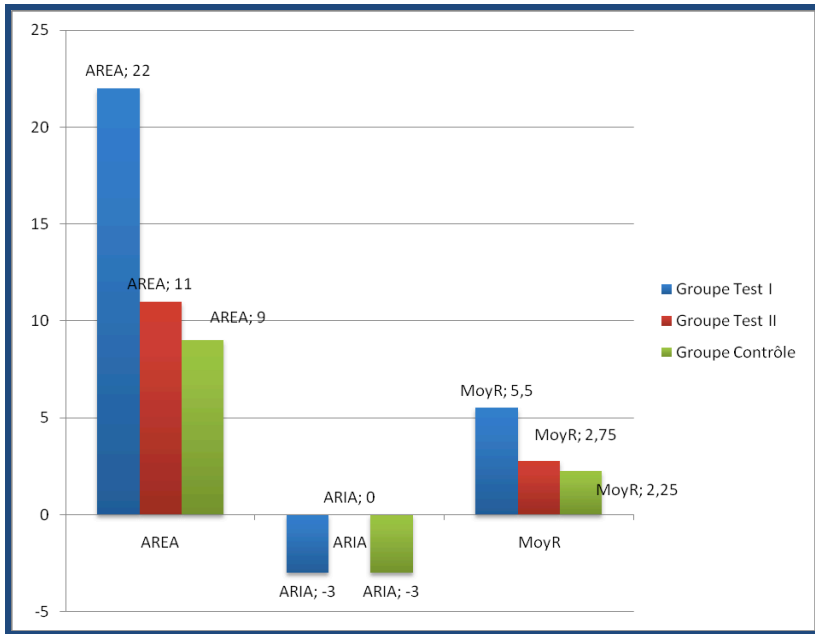


Figure 29. Synthèse de l'appropriation des trois groupes (GT1, GT2 et GC)

5 Conclusion

Les êtres humains se distinguent des autres espèces vivantes par leur aptitude étonnante à construire du sens à partir d'un réel diffus, complexe, hétérogène, et dépourvu de signification intrinsèque (Leleu-Merviel, 2003). Parmi les supports communicationnels complexes, les documents audiovisuels sont particulièrement intéressants, en ce que le sens y est fortement arrimé à la narration visuelle. La présente étude porte sur une situation de *diffusion* audiovisuelle, au cours de laquelle des enfants non-lisants visionnent un court-métrage de fiction en continuité et sans interruption (s'ils pouvaient interrompre et revenir en arrière, ce serait une séance de « lecture », comme le précise (Durand *et al.*, 1997b)). L'objectif était de tenter de cerner l'appropriation et les « construits de sens au visionnage » (Labour, 2011), afin de reboucler sur la conception des documents audiovisuels, ce retour d'information étant nécessaire à la complétude du « programme » (Durand *et al.*, 1997a).

Le décodage exhaustif d'un message audiovisuel et/ou multimédia est tributaire des lectures textuelle, visuelle et de la captation sonore. L'enfant lisant déploie les trois facultés pour comprendre le document. Sa capacité à écouter, et à lire simultanément un contenu animé lui permet d'avoir une approche plus complète du sujet évoqué dans le document. Malgré tout, ce que ce public a de commun avec l'enfant non-lisant, est que devant le contenu audiovisuel animé, il réagit émotionnellement en utilisant la communication gestuelle. Cependant, les enfants non-lisants recourent davantage aux gestuelles pour conduire le partage d'information.

Mais le résultat le plus surprenant de l'étude menée est que l'appropriation du contenu du film, telle qu'elle est traduite par les trois phases d'appréciation,

graphisme et entretien de confirmation, est moindre chez le lisant que chez le non-lisant. L'étude médioscopique avait montré une diminution des gestuelles involontaires chez les lisants du groupe contrôle, qui avait fait conclure à une appropriation plus intellectualisée et plus intérieure. En réalité, l'appropriation est plus faible, et le déficit d'expressions par le regard, le visage ou l'émotion traduit une interaction inférieure avec le document. Pour ce type de public, l'adjonction du sonore et du verbal a donc pour conséquence de réduire l'efficacité communicationnelle du document audiovisuel.

Bibliographie

- Ablali, D. (2008). *Vocabulaire des études sémiotiques et sémiologiques*. Paris, PUF.
- Bermejo, J.B. (2007). *Génération Télévision. La relation controversée de l'enfant avec la télévision*. Bruxelles, De Boeck.
- Bonneville, L. et al. (2009). *Introduction aux méthodes de recherche en communication*, Montréal (Québec), Gaëtan Morin.
- Bopp-Limoge, C. (2008). *L'éveil à l'enfant. Enfants/adultes, grandir ensemble*, Lyon, Chronique Sociale.
- Calvert, S.L. (1982). « Multimedia uses in organizing Learning ». Paper presented at the North Carolina Association for Research in Education, Durham, North Carolina. Reprinted (1983, June) in *Resources in Education* (ERIC, ED 225 645) .
- Culioli, A. (2002). *Pour une linguistique de l'énonciation. Domaine notionnel*. Tome 3. Gap /Paris.
- Derèze, G. (2009). *Méthodes empiriques de recherche en communication*. Bruxelles, De Boeck.
- Ducard, D. (2006). *Vocabulaire des études sémiotiques et sémiologiques*, Paris, PUF.
- Durand, A., Huart, J. & Leleu-Merviel, S. (1997a). « Vers un modèle de programme pour la conception de documents ». *Revue Internationale Hypertextes, Hypermédia*. 1(1):79-101.
- Durand, A., Laubin, J.M. & Leleu-Merviel, S. (1997b). « Vers une classification des procédés d'interactivité par niveaux corrélés aux données ». *Revue Internationale Hypertextes, Hypermédia*. 1(2-3-4):367-382.
- Durkheim, E. (1963). *Les Règles de la Méthode sociologique*, Paris, PUF, 1re éd., chapitre II.
- Ferrand, N. (2004). *La topique de l'espace dans les fictions françaises d'Ancien Régime*, Louvain: Peeters, éd. Locus in Fabula La République des Lettres.
- Frjida, N.H. (1988). *Emotions and beliefs: how feelings influence thoughts*, Bern, A. S. R. Manstead.
- Greenfield, T.K. et al. (1993). « The relationship between ethnicity, social class, alcohol use, and public opinion regarding alcohol control policies ». *Contemp. Drug Prob.*, 20(4):719-38.
- Greimas, A.J. (1966). *Sémantique structurale. Recherche de méthode*, Paris, Larousse, « Langue et langage ».

- Joly, M. (2003). *L'image et les signes, approche sémiologique de l'image fixe*, Paris, Nathan.
- Jost, F. (1987). *L'œil-caméra : entre film et roman*. Lyon, Presses Universitaires de Lyon.
- Jullier, L. (2009). *L'analyse de séquences*. Paris, Armand Colin.
- Labour, M. (2011). *MEDIA-REPERES. Une méthode pour l'explicitation des construits de sens au visionnage*, Habilitation à Diriger des Recherches, Université de Valenciennes et du Hainaut-Cambrésis.
- Labour, M. & Konakou, K. (2011). « Médiascopie d'enfants togolais non-lisants au visionnage du film *Kirikou et la sorcière* ». *RIHM*. 12(1).
- Lachnitt, C. (2000). « L'édifiante histoire de Kirikou et la Sorcière », *Lectures littéraires, Image*, www.crdp.ac-grenoble.fr/lireetecrire/spip.php?article50 (Dernière date de visite le 20/10/2011)
- Leleu-Merviel, S. (2002). « De la navigation à la scénation : un grand pas vers la numérisation du récit ». *Les Cahiers du numérique*. 3(3):97-120.
- Leleu-Merviel, S. (2003). « Les désarrois des "Maîtres du sens" à l'ère du numérique ». Chapitre pp.17-34 in *Hypertextes, hypermédiats : créer du sens à l'ère numérique*. J.P. Balpe et I. Saleh (Eds.). Paris, Lavoisier/Hermès Science Publications.
- Leleu-Merviel, S. (2008). « La méthode EBAHIE : écoute des besoins et attentes et leur hiérarchisation ». Chapitre pp.67-95 in *Objectiver l'humain ? Qualification, quantification*, Paris/Londres, Lavoisier/Hermès Science Publishing.
- Leleu-Merviel, S. & Useille, P. (2008). « Quelques révisions du concept d'information ». Chapitre pp.25-56 in *Problématiques émergentes dans les sciences de l'information*. F. Papy (Ed.). Paris/Londres, Lavoisier/Hermès Science Publishing.
- Luquet, G.H. (2001). *Le dessin d'enfant*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- Minkowska, F. (1949). *De Van Gogh et Seurat aux dessins d'enfants*, Paris, Presses du temps présent.
- Propp, V. (1928). *Morphologie du conte*, Paris, éd. du Seuil, collections Points.
- Raynal, F. & Rieunier, A. (1997). *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés*. Paris, ESF éditeur.
- Ribault, C. (1965). « Le dessin de la maison chez l'enfant, Établissement d'une échelle de cotation discriminatoire pour chaque année d'âge », *Revue de neuropsychiatrie infantile et d'hygiène mentale de l'enfance*, n° 13, 1, 2-3, p.100.
- Robbe-Grillet, A. (1963). *Pour un nouveau roman*, Gallimard, Collection Idées.
- Rousseau, J.J. (1726). *Du contrat social*. Paris, Bibliothèque Universelle.
- Tan, E.S. (1996). *Emotion and the structure of narrative film. Film as an emotion machine*. Mahwah (NJ), Erlbaum.
- Thommen, P.A.A. (2010). Petite enfance et premières lectures In « *Le monde de l'enfance* » n°5 d'avril 2010, Édition Que sais-je ?
- Valéry, P. (1973). *Cahiers*, Tome 1, Gallimard (éd.par Judith Robinson-Valery), collection Pléiade.

Viéville, N., Durand, A. & Leleu-Merviel, S. (2008). « EBAHIE comme outil d'aide à la décision pour le Musée de l'Espace de Kourou ». Chapitre pp.97-169 in *Objectiver l'humain ? Qualification, quantification*, Paris/Londres, Lavoisier/Hermès Science Publishing.

Vinay, A. (2009). *Le dessin dans l'examen psychologique de l'enfant et de l'adolescent*, Paris, Dunod.

Wallon, P. (2001). *Le Dessin d'enfant*, Paris, PUF, Que sais-je ?

Weil-Barais, A. (1994, 2004). *Les apprentissages scolaires*, Paris, Bréal.