

On ne saurait mieux faire, pour terminer ces notes de lecture, que de citer la conclusion générale. Évoquant les résultats de l'évaluation CM2-6ème, C. Tauveron fait état de faits, qui semblent à première vue infirmer son propos, selon lesquels 4 élèves de 6ème sur 5 maîtriseraient la gestion des personnages en relation avec la cohérence du récit. Bel exemple d'apprentissages réussis sans enseignement ? En fait, « faute de disposer d'indicateurs précis de la compétence narrative et singulièrement de la capacité à construire des personnages cohérents, on charge les maîtres de traiter les données de leur classe à partir de critères généraux (« le récit est-il cohérent du point de vue des personnages ? »). On peut certes reconnaître à l'institution « une volonté d'introduire de la rigueur dans l'évaluation de la langue écrite », mais la méconnaissance de l'état des recherches dans le domaine et des règles élémentaires de traitement des données textuelles est en la matière plus que fâcheuse. Comme le souligne C. Tauveron, s'appuyant sur ses observations, « moins le correcteur dispose d'indicateurs, moins il est alerté sur les difficultés possibles des scripteurs et plus il a tendance à considérer que le produit donne satisfaction ». Concernant le personnage, la « représentation référentielle, atomisée et partielle » que les maîtres en ont, ne les aide pas à voir les problèmes et encore moins à les traiter. La recherche de C. Tauveron pourrait – on peut toujours l'espérer – contribuer à éclairer l'institution sur la signification réelle de certains résultats des évaluations qu'elle mène. N'est-ce pas l'une des fonctions de la recherche ?

Hélène Romian

## IMAGES ET ENSEIGNEMENT DU FRANCAIS

- C.D.D.P. du Val d'Oise : Images et enseignement. *Ressources 95*, N° 3, 1993.

*Ressources 95* est une nouvelle revue qui se présente comme un recueil de poésies : format 18x18, mise en page avec colonnes de texte... Le choix discursif est en cohérence : on va trouver dans ce numéro des articles très divers, du discours d'opinion au compte rendu d'une recherche très pointue. Les auteurs sont d'horizons variés : Régis Debray, Pierre Lévy, Gérard Mottet, Jacques David, Claude Le Manchec, Nicole Zoberman. Les points de vue sont parfois contradictoires, ce qui confirme l'exergue de la revue : « Les opinions exprimées sont celles des auteurs. »

On se bamera ici à évoquer les articles qui concernent directement la didactique du français.

C'est le cas de l'article de Jacques David (IUFM de Versailles-Cergy). Il rappelle l'histoire de l'illustration comme moyen pédagogique. Il pointe une sorte d'alternance historique entre approche du réel et du savoir par les textes / par les images et la parole du maître. Ce point de vue gagnerait cependant à davantage chercher l'épistémologique derrière l'historique. Ainsi, il est vrai qu'à la fin du XIXème et au début du XXème siècles, « limité par les quatre murs de sa classe, le maître ne pouvait y porter, ni l'évoquer par sa parole, tout le réel nécessaire à l'acculturation des élèves » et qu'il avait massivement recours aux images. Mais,

selon nous, ce « choix » est corrélatif de la prééminence du positivisme en philosophie, dans les sciences et en pédagogie. La vérité est dans les choses. Il faut former les élèves à « voir les choses telles qu'elles sont », les empêcher de « se perdre dans l'illusion et le rêve » (I.O. 1923). « Le maître doit, en classe et en promenade, faire observer » (id.). Il s'agit des célèbres « leçons de choses » dont le sens est à prendre littéralement.

Selon Jacques David, on assiste aujourd'hui, à l'école, à une mise en scène « des choses par les mots dans des discours et des textes sans avoir besoin de les convoquer au préalable par des images ». Sauf, dit-il, dans les petites classes et dans l'enseignement spécialisé. Sauf, dit la revue dont nous rendons compte ci-dessous, dans les manuels... Sauf, dirons-nous, quand l'enseignant convoque en classe les images photographiques, télévisuelles, cinématographiques... Bref, l'affaire n'est pas si simple, d'autant qu'elle renvoie à la fois à la question de la médiation didactique et à celle des formes uni et pluricodiques de communication sociale.

Très intéressant également, le travail de Joachim Reinwein (Université du Québec à Montréal) qui dégage expérimentalement les rôles respectifs du texte (T) et de l'image (I) chez des apprentis-lecteurs. Il note que, traditionnellement, les techniques employées s'appuient sur le postulat image = mot.

Mais, dans les manuels d'apprentissage, souvent le rapport est plus complexe : T=I ; T>I ; T<I ; recoupement partiel ; complémentarité. « C'est à lui (l'apprenti lecteur) de découvrir le rapport exact entre les deux. »

« On peut supposer », dit le chercheur, « que, à l'instar du contexte linguistique, l'image aide le lecteur débutant à cerner la signification de mots nouveaux, et, à plus forte raison, quand le contexte linguistique s'avère inefficace. » De l'expérimentation menée auprès de 640 enfants de 8-9 ans, il ressort qu'aucune des modalités du rapport T/I évoquées précédemment ne favorise davantage en elle-même la découverte de mots nouveaux. Aussi bien dans le T que dans l'I, ce qui fait la différence, c'est la présence d'une pluralité de traits sémantiques : agent, action, patient, instrument, ce dernier trait se révélant crucial pour la découverte de verbes d'action. On peut penser qu'il y a là l'effet conjoint de la connaissance du monde et de l'intériorisation de scripts d'actions, quel que soit le code. Le dispositif expérimental très « dépouillé » ne permet cependant pas, selon nous, d'avancer beaucoup quant à la question de l'interaction entre les codages ni quant à celle (que ne se pose pas l'auteur) de l'effet de l'analyse de ceux-ci par les sujets.

Mireille Brigaudiot et Gilbert Ducancel

■ MASSELOT-GIRARD Maryvonne (Coord.) : Images et savoirs.  
Université de Franche-Comté, *Cahiers du CRESLEF*, N° 37, 1994-1

Il s'agit du premier numéro d'une « édition revisitée » de cette revue au plan de la maquette et de la conception. En ce qui concerne cette dernière, l'ambition est de « creuser systématiquement le champ de questions qui est le nôtre : la confrontation entre formation et discours sociaux, entre éducation et culture contemporaines, entre pratiques langagières, pratiques sémiotiques et pratiques sociales ».