

DESCRIPTION DE PRATIQUES SÉMIO-LANGAGIÈRES A L'ÉCOLE : PERSPECTIVES POUR LA FORMATION DES ENSEIGNANTS

Françoise SUBLET,
Université de Toulouse-Le Mirail

Résumé : La recherche, menée dans le cadre du Groupe "Sémiotiques" de l'INRP, s'est centrée sur la description contrastive des approches méta-sémiotiques des messages pluricodiques, opérées dans et par des transcodages, dans des classes en recherche ou non. Six variables ont été supposées différencier ces approches : la prise en compte des savoirs expérientiels, opératoires des enfants dans la construction des savoirs conceptuels ; les modes de construction de la signification ; les niveaux des savoirs conceptuels visés ; l'articulation des codes entre eux ; les référents théoriques des enseignants ; les modes de traitement des messages pluricodiques dans l'ensemble des activités de la classe. L'article présente un questionnaire-maîtres élaboré dans ces perspectives et ses utilisations possibles, hors de la recherche, en formation des maîtres, comme outil d'explicitation des choix et de la cohérence didactiques.

1. DE L'INNOVATION À LA DESCRIPTION : OBJET ET ENJEUX D'UNE RECHERCHE DESCRIPTIVE

De 1983 à 1986, le Groupe "Sémiotiques" de l'INRP a conduit une première série de travaux d'innovation didactique, centrés sur les pratiques langagières et sémiotiques à l'école primaire. Nous entendons par pratiques langagières "les actes de communication qui impliquent majoritairement le système linguistique" et par pratiques sémiotiques, "les actes de communication qui engagent des procédures d'encodage et de décodage de messages pluricodiques" (désormais MPC). Ceux-ci sont des formes signifiantes constituées "par des systèmes de représentation linguistiques et/ou non linguistiques qui peuvent se combiner entre eux de diverses façons" (R. Brethomé, 1984).

Dans cette première phase de notre recherche, le problème central était de traiter les MPC non comme de simples auxiliaires d'enseignement, mais comme des objets d'enseignement nouveaux, pour apprendre à en construire la signification. Ceci impliquait d'élaborer des contenus didactiques innovants visant :

- la constitution du MPC en tant qu'objet d'enseignement,

- la prise en compte des modes de production de la signification par les enfants, à travers des activités de transcodage, - transposition des discours d'un code à un autre,
- l'amélioration de leurs stratégies de réception et de production des MPC, et ce faisant une maîtrise plus grande de leurs pratiques sémiotiques et langagières.

Dans le rapport de Recherche-Innovation (M. Yziquel, 1989), un certain nombre de conclusions étaient proposées qui allaient orienter la problématique de la seconde phase de Recherche-Description des pratiques didactiques sémiolangagières (1986-88).

1.1. Les types d'opérations à l'oeuvre dans les transcodages

Un transcodage est une pratique dans laquelle on peut repérer divers types d'opérations :

- recherche d'équivalence qui se centre sur le maintien du signifié, au sens restreint du terme : on cherche à dire la même chose en deux codes différents (mise en parallèle).
- recherche d'une différenciation qui se centre sur le signifiant et qui souligne la distance entre deux codes (mise en correspondance).
- interprétation qui permet à un code interprétant, le plus souvent la langue, d'analyser et de mettre en relation les éléments d'un système signifiant, instaurant à la fois comme le souligne E. Benveniste, la reconnaissance des signes et leur compréhension.

1.2. Compétences épi ou méta-sémiotiques requises pour les transcodages

Selon que les activités sémiotiques s'effectuent ou non consciemment et explicitement par le sujet réfléchissant (sur le fonctionnement codique, textuel ou discursif d'un MPC), on distinguera en effet :

- les activités de type épi-sémiotique (de type non-conscient), appelées par certains auteurs, parlant des pratiques langagières, "activités implicites", "connaissances tacites", "traitements automatiques" (S. Brédart et J.A. Rondall, 1982),
- les activités de type méta-sémiotique, impliquant une conscientisation et une explicitation qui passe par la verbalisation.

Certes, la distinction entre ces deux types d'activités n'est pas simple, car la verbalisation ne garantit pas toujours la conscientisation et inversement : il peut y avoir plusieurs degrés d'explicitation d'une même connaissance, qui est fonction des procédures mobilisées, de la décentration favorisée par les échanges entre enfants, entre enfants et enseignants...

1.3. Les objectifs didactiques des transcodages

Comme nous le définissons dans le rapport de Recherche-Innovation (4. 1.1. B/), les objectifs didactiques cognitifs peuvent être de divers ordres :

- **sémantique**, dans la mesure où, sans chercher une synonymie utopique, la mise en relation de deux discours a pour finalité de maintenir une même signification, les transferts codiques s'articulant autour de noyaux sémiques ;
- **pragmatique** : la signification globale est à transposer selon les contraintes de la communication (et en particulier de la situation de réception). L'attention est alors portée sur le message transcodé dans son adaptation à la situation ;
- **structural (ou syntaxique)** : l'essentiel du travail consiste à analyser les composantes des messages relevant d'un même code, au niveau codique et textuel ;
- **systémique** : les analyses intercodiques à l'intérieur d'un même MPC servent à mettre en évidence la dynamique des codes (sonore, kinésique, linguistique, iconique...) les uns par rapport aux autres. La recherche porte alors sur les trajets de lecture (à la réception et à la production) instaurés dans le MPC par les transcodages.

1.4. Les situations didactiques de transcodage

Au début de notre recherche, les activités méta-sémiotiques, que nous appelions "réflexives", n'apparaissaient pas systématiquement. Elles n'étaient pas non plus inscrites dans une progression : "moment de mise à distance, elles s'insèrent dans l'exploration d'un message" (M. Yziquel, 1989). Progressivement, ces activités réflexives se sont développées, ont donné lieu, selon les niveaux de classe, à des séquences entières. En particulier, au Cours Moyen, les enfants ont été familiarisés avec une approche d'analyse de la langue, du réel, des MPC, en termes de structure, de mise en relation et de système.

Nous en arrivions alors à distinguer trois types de situations didactiques où s'exercent les activités de transcodage et nous nous intéressions particulièrement à celles où s'exerce une activité méta-sémiotique :

a/ Production de MPC par les élèves, à partir de messages mono ou pluricodiques

Dans ce genre de situations, alternent des activités épi-sémiotiques (réalisation de transcodages de façon "automatique") et méta-sémiotiques, (conscientisation provoquée par le travail en groupe régulé par l'enseignant, avec émergence de "conflits cognitifs" qui amènent les enfants à préciser, justifier leurs positions, et à mettre en évidence un problème à résoudre).

b/ Lecture de MPC

Le niveau méta-sémiotique y est souvent requis, dans la mesure où on ne se contente pas de simples "reformulations", mais où les enfants sont incités à réfléchir sur le fonctionnement du MPC, dans ses dimensions codiques, textuelles et discursives. Les reformulations elles-mêmes s'enrichissent de ce travail d'explicitation et de verbalisation.

c/ Comparaison de MPC avec d'autres messages mono ou pluri-codiques

Dans ce dernier type de situation, la dimension méta-sémiotique est fortement présente. Cette troisième forme de transcodage, qui peut être une activité indépendante, double le plus souvent les deux premiers types d'activités.

2. DESCRIPTION DES SITUATIONS D'ENSEIGNEMENT ET APPRENTISSAGE DES TRANSCODAGES : VARIABLES ET HYPOTHÈSES

2.1. Problèmes didactiques à traiter dans la recherche-description

Nous envisagions de caractériser :

- les savoirs enseignés dans et par les transcodages,
- la façon dont les maîtres gèrent les activités méta-sémiotiques dans des situations de transcodage, lorsque les enfants ayant à transcoder un message A, produisent un discours B interprétant de A : quelles relations C établissent-ils entre A et B ?

A l'issue de la recherche-innovation, le groupe "Sémiotiques" a retenu quatre variables fondamentales, permettant de caractériser la didactique des interactions entre pratiques sémiotiques et langagières : types de MPC présents et/ou utilisés dans la classe, modes d'utilisation des MPC dans l'ensemble des activités de la classe, niveaux d'investigation des MPC, théories de référence des enseignants et représentations du statut des MPC à l'école.

A l'intérieur de chaque variable, nous avons commencé à définir de façon contrastée les diverses modalités d'enseignement relevant de styles didactiques différents (innovant et non-innovants).

Le travail de la recherche-description consistait donc à approfondir cette description des styles pédagogiques, en reformulant certaines variables, en proposant d'autres, dans la mesure où nous nous centrons sur un objet d'études particulier : les activités méta-sémiotiques dans et par les transcodages.

Nous pouvions alors formuler ainsi notre problème de recherche : décrire de façon contrastée les approches méta-sémiotiques de messages pluri-codés, telles que nous les avons définies précédemment, dans et par les transcodages, dans des classes de recherche et dans des classes n'ayant pas effectué de recherche-innovation.

2.2. La description de "styles pédagogiques" contrastés : inscription dans un cadre théorique et méthodologique défini antérieurement

Depuis 1980, en effet, cette réflexion sur des pratiques didactiques contrastées, dans le domaine sémiotique, s'était effectuée dans nos équipes. Dès le numéro 116 de *Recherches Pédagogiques* (1982), H. Romian et coll. travaillant

sur les pédagogies de la lecture-écriture au Cours Préparatoire avaient inclus dans leur champ le développement de la fonction symbolique et des activités sémiotiques. Ce groupe a produit ainsi un modèle d'analyse contrastive des "finalités, objectifs, pratiques et outils des pédagogies de la lecture/écriture au CP". Ce modèle devait permettre d'observer et décrire l'hétérogénéité des pratiques des maîtres.

Qu'entendre à l'époque par "style pédagogique" ? Au-delà de la diversité des actions pédagogiques quotidiennes, le Groupe Langue Écrite pensait qu' "il est possible de classer les pratiques pédagogiques selon une dominante donnée (ou plusieurs) définissant un style pédagogique, en les rapportant :

- à des projets éducatifs,
- à des modèles d'apprentissage scolaire de la langue.

"Ces styles pédagogiques devraient se manifester sous la forme de préférences stables, d'attitudes ou de stratégies habituelles qui caractérisent chez un maître, un groupe de maîtres : leur mode de représentation de l'acte pédagogique (ses fondements, son environnement, sa nature) et du champ de pratiques et de connaissances dans lequel il s'inscrit (la langue par exemple) ; leurs modes d'intervention en classe en relation avec les comportements (verbaux ou non) induits chez les élèves (...)." (H. Romian, 1982, p. 14).

Le groupe de recherche faisait l'hypothèse qu' "à des styles pédagogiques différents devraient correspondre (...) des pratiques de lecture, de production et d'analyse de l'écrit significativement différentes chez les enfants". (ibid.)

Trois styles pédagogiques étaient définis : celui des classes INRP, opposé à ceux des classes de style normatif et Freinet. Pour chacun de ces styles étaient définis des objectifs pédagogiques (buts), didactiques (visées opérationnelles), et des indicateurs Maîtres et Élèves.

Dans le cadre de cette recherche, M. Masselot & coll. dégageaient déjà de façon globale trois grandes options possibles relatives au développement de la fonction symbolique et des capacités sémiotiques :

- méfiance à l'égard des modes de communication non verbaux dans la classe, avec une prééminence accordée au code écrit (style normatif),
- ouverture de la classe à des outils et techniques d'expression aussi divers que possible, afin de créer un "milieu riche" favorisant les apprentissages (style Freinet),
- volonté de "faire situer les divers modes de communication, de représentation les uns par rapport aux autres, de les faire différencier, de rendre sensible la spécificité, la nécessité de chacun (et notamment la langue écrite) dans la perspective d'un éveil à une analyse, selon une démarche scientifique, des pratiques culturelles présentes dans l'environnement des enfants, dans des environnements autres, éloignés dans l'espace et dans le temps" (ibid, p. 108).

C'est bien cette perspective qui a orienté nos propres travaux de recherche descriptive sur l'enseignement-apprentissage des transcodages. Le travail de la recherche-description consistait donc à poursuivre cette description contrastée des styles pédagogiques, en reformulant certaines variables, dans la mesure où

nous nous centrons sur un objet d'étude particulier : les activités méta-sémiotiques dans et par les transcodages.

2.3. Définition des variables et de leurs modalités

Au cours de notre propre recherche-innovation, comme en témoignent plusieurs articles du n° 64 de *Repères*, nous présentons plusieurs courants didactiques opposés, dans le domaine des traitements des rapports entre apprentissages sémiotiques et langagiers.

Lors de la recherche-description, nous avons affiné la définition des variables, et reformulé deux (et non trois) modalités de ces variables. Au cours de la recherche-innovation, nous avons retenu trois styles didactiques définis a priori, nous référant au cadre théorique défini plus haut (partie 2. 2.), et nous appuyant de façon complémentaire sur les travaux en psychologie de l'éducation de L. Not (1980), ainsi que ceux de M. Lesne en sociologie de l'éducation (1977) :

- style "hétérostructurant", renvoyant à un mode de travail didactique traditionnel-transmissif,
- style "autostructurant", centré sur le sujet s'appropriant l'objet de savoir, de façon autonome,
- style "interstructurant", où le sujet apprenant s'approprie, grâce à des médiations d'enseignement diverses, les structures de l'objet de savoir.

Dans cette phase de recherche-description, nous avons distingué seulement deux styles didactiques : nous n'avons pas en effet les moyens matériels d'envisager l'observation de trois types différents de classes. Nous avons donc retenu :

- le mode de travail didactique de type 1 (MTD1), celui de maîtres n'appartenant pas aux équipes de recherche. Nous y avons cependant distingué les enseignants (a), de type "traditionnel-transmissif", très fortement centrés sur l'acquisition de savoirs constitués, des enseignants de type (b) plus centrés sur les "investigations spontanées" des enfants,
- le mode de travail didactique des maîtres des équipes de recherche INRP du groupe "Sémiotiques", (MTD2), centré sur l'appropriation par l'élève, acteur social, de pratiques et compétences cognitives i. e. langagières et sémiotiques, grâce aux médiations de l'enseignant.

Nous avons donc à la fois défini nos variables et décrit leurs modalités diverses de réalisation selon le style didactique, référées à des choix théoriques.

2.3.1. Modes d'exercice des fonctions didactiques : prise en compte des savoirs expérientiels et opératoires des enfants, dans l'élaboration des savoirs conceptuels.

Nous référant à la fois aux travaux de M. Postic (1977) et de G. Ducancel (1980), nous supposons que les enseignants peuvent exercer de façon diverse les grandes fonctions d'organisation, d'information et d'éveil.

- Dans les classes qui ne font pas partie de la recherche (MTD1), les maîtres peuvent soit être très fortement centrés sur la transmission de

savoirs déjà constitués(a), soit solliciter les découvertes des enfants, sans viser systématiquement la structuration de leurs premières investigations(b).

- Dans les classes des équipes de recherche (MTD2), nous supposons que les maîtres auront une attitude facilitatrice et structurante, permettant aux élèves d'avoir des conduites actives et réflexives dans la découverte d'objets de savoirs.

Selon ces deux modes de travail didactique, les savoirs des enfants seront pris en compte de façon diverse, qu'ils soient expérientiels, opératoires ou conceptuels (H. Romian, 1987 et M. Yziquel, 1988) :

- "savoirs expérientiels, c'est-à-dire savoirs accumulés, scolaires et extra-scolaires des enfants, qui apparaissent dans leurs discours et conduites, sans qu'ils soient capables de les expliciter ;
- savoirs opératoires, c'est-à-dire des règles mises en œuvre par les enfants sans qu'ils puissent les énoncer en tant que telles, ni en justifier l'usage ;
- savoirs conceptuels, c'est-à-dire des conduites réflexives. Les enfants peuvent expliciter leur démarche et en justifier les résultats. La conceptualisation concerne des notions, des règles, des attitudes méta-sémiotiques et méta-linguistiques".

Nous supposons que les maîtres relevant de MTD1, soit ignorent les savoirs expérientiels et opératoires des enfants(a), soit les accueillent dans les moments d'expression, mais n'aident pas les enfants à les conscientiser, ni à expliciter leur démarche sémiotique(b). Les savoirs notionnels sont alors des "produits" plus que des "productions" réfléchies. Au contraire, les enseignants relevant de MTD2 sont supposés prendre en compte et aider à rendre conscients ces savoirs expérientiels et opératoires, à l'œuvre dans l'élaboration de savoirs conceptuels.

2.3.2. Modes d'établissement de la signification

Nous opposons deux modes de travail dans l'établissement de la signification. Nous référant aux distinctions proposées par Hjelmslev entre les plans du contenu et de l'expression, eux-mêmes structurés en substance et forme, nous distinguons deux modes d'élaboration de la signification selon que l'activité sémiotique est définie comme :

- mise en relation des niveaux du contenu et de l'expression (MTD2), ou traitement isolé de l'un ou des deux niveaux (MTD1),
- découverte de la façon dont la substance du contenu ou de l'expression est organisée elle-même en matière et forme (MTD2), ou non prise en compte de cette organisation, avec une centration dominante sur la substance du contenu (MTD1).

2.3.3. Niveaux des savoirs conceptuels visés à travers les activités méta-sémiotiques

Nous envisageons ici trois niveaux d'investigation :

- celui des composants d'un MPC (types de codes repérés, éléments codiques auxquels est assignée une fonction, unités de signification établies par opposition à l'intérieur d'un MPC...),
- celui du texte, ensemble organisé de signes en interaction, dont on peut découvrir l'organisation,
- celui du discours, où le texte, envisagé comme inscrit dans une situation d'énonciation, répond à certaines fonctions.

Nous supposons que le MTD1 aborde ces trois niveaux de façon aléatoire, et approfondit essentiellement celui du code, en négligeant la découverte de l'organisation textuelle, et les relations avec la situation de communication. Dans le MTD 2, quel que soit le niveau par lequel les enfants appréhendent le fonctionnement sémiotique du MPC, les enseignants invitent à la fois à distinguer ces niveaux et à les articuler entre eux.

2.3.4. Articulation des codes entre eux

Dans l'énoncé de la variable précédente, sont envisagés le repérage des substances des divers codes, ainsi que les différences et complémentarités entre codes (inhérentes à ces codes ou dépendantes du fonctionnement du message ou de la situation de communication).

Le MTD1 n'inciterait pas à distinguer et à articuler les divers codes. Il survivoriserait le code linguistique. Le MTD2 inversement proposerait aux enfants une investigation du MPC propre à leur faire découvrir la particularité des divers codes et leur relation dynamique, attirant l'attention sur leur interdépendance.

2.3.5. Référents théoriques des enseignants

*** Théories sémiotiques :**

Nous considérons que les maîtres de MTD1 se représentent les images visuelles et sonores :

- soit comme "transparentes", entretenant une relation d'analogie avec les objets représentés, dont elles sont censées traduire toutes les propriétés. Lire une image consiste alors à nommer les référents représentés, à effectuer un décodage -encodage du contenu apparent au niveau dénotatif, en recherchant une interprétation univoque (MTD 1a) ;
- soit comme objets de projection de significations subjectives : lire une image est alors essentiellement une activité d'expression et d'interprétation personnelles. Les résonances affectives du sujet, ses expériences passées, ses systèmes de valeur structurent sa lecture (qui porte plutôt sur des fragments de l'image), tant au niveau dénotatif que connotatif (MTD1 b).

Nous pensons que les maîtres relevant de MTD2 voient dans l'image un discours constitué de signes en relation, au double niveau du contenu et de l'expression, ce qui n'exclut pas, comme l'écrit M. Tardy (1973) la prise en compte des deux autres référentiels de l'image que sont le "monde" (fonction monstrative), et les "projections structurantes" du sujet (fonction fantasmatique). Lire une image consiste alors à en élaborer progressivement les significations,

- en prélevant des indices formels,
- en construisant peu à peu l'image comme un système complexe de signes en relation avec d'autres systèmes,
- en prenant en compte les éléments d'énonciation qui permettent d'appréhender sa dimension pragmatique.

Dans cette perspective, les plans dénотatifs et connotatifs concourent également à l'établissement des significations.

*** Relations codiques**

Les maîtres de MTD1 conçoivent les codes comme juxtaposés, et donnent une pré-éminence au code verbal. Lorsqu'ils envisagent les relations entre verbal et non-verbal, c'est surtout la fonction de redondance qui est appréhendée, l'image servant à illustrer, concrétiser les mots.

Les maîtres de MTD2 considèrent les codes comme étant en interaction. Le code verbal est un des codes qui organisent la substance sonore ou visuelle : il peut avoir des fonctions diverses par rapport à l'image : redondance, ancrage, relais (R. Barthes, 1964), ou encore des relations de mise en parallèle, en correspondance ou en interprétance (E. Benveniste, 1974).

2.3.6. Modes de traitement différents des messages pluricodiques dans l'ensemble des activités de la classe

*** Types de messages présents ou utilisés dans la classe**

Dans le MTD1, les MPC peuvent être choisis :

- soit pour annoncer, motiver, compléter, illustrer la parole du maître. Ils doivent respecter certaines normes, aux niveaux du contenu et de l'expression, essentiellement en fonction de leur valeur informative ou parfois ludique. D'origine scolaire, ils sont triés, isolés de leur contexte, ce sont plutôt des messages fixes (photos, affiches, reproductions...) et ils sont traités essentiellement pour aborder un référent réel (a),
- soit pour servir de sources d'information et d'expression parmi d'autres, sans sélection préalable. Ils sont abordés pour renvoyer à un référent réel, ou pour servir de projection à l'expression des élèves (b).

Dans le MTD2, les MPC, même lorsqu'ils servent d'auxiliaires d'enseignement, sont traités comme des objets sémiotiques. Tous les MPC faisant partie de l'environnement scolaire et non-scolaire des enfants peuvent être abordés. Ils peuvent être ou non triés, isolés du contexte. Ils peuvent relever de diverses fonctions (expression, information, ludique, esthétique...).

* Fonctions des MPC par rapport aux activités d'enseignement

Dans le MTD1, la fonction dominante est celle d'auxiliaire d'enseignement. Les MPC peuvent :

- soit servir à illustrer, motiver, contrôler, dans une perspective de lecture dénotative (action au niveau du rationnel, centration sur le référent réel)(a),
- soit permettre aux élèves de varier leurs sources d'information, de répondre à leurs intérêts, (action au niveau du rationnel et de l'irrationnel), dans une lecture qui peut être d'ordre dénotatif ou connotatif(b).

Dans les deux cas, le MPC est rarement considéré comme objet d'enseignement : quand il l'est, c'est d'une façon restreinte, ou aléatoire.

Dans le MTD2, les deux fonctions sont reconnues et articulées entre elles. Les MPC sont à la fois considérés comme des documents semblables aux autres, du point de vue de leur statut, mais aussi comme des documents originaux, quant à leur fonctionnement sémiotique, et à traiter comme tels. Les moments de réception-production sont soit inclus dans des activités de projets (avec moments de structuration "décrochés" par rapport au projet), soit provoqués par l'enseignant de façon plus systématique.

2.4. Hypothèses de recherche

A partir de la définition de ces variables et de leurs modalités de réalisation possibles, nous avons pu poser les hypothèses suivantes :

* On peut observer des styles didactiques différents dans le domaine des approches méta-sémiotiques dans et par les transcodages.

Ces approches sont constituées par les interactions entre les trajets sémiotiques des enfants et les trajets didactiques proposés par les enseignants. Elles mettent en œuvre et produisent des savoirs expérimentiels, opératoires et conceptuels, lorsque les enfants sont invités à générer, à partir d'un discours à transcoder A, un discours interprétant B, et un discours C portant sur la relation A/B. Ces styles s'opposent selon les modalités de certaines variables didactiques de processus et de contenu :

- variables de processus : modes d'exercice des fonctions didactiques (organisation, information, éveil), selon la façon dont les maîtres prennent en compte les savoirs expérimentiels et opératoires des enfants, et dont ils associent ceux-ci à l'élaboration de savoirs conceptuels ;
- variables de contenu : modes d'élaboration de la signification par et dans les transcodages, selon la façon d'articuler les plans du contenu et de l'expression ; niveaux des savoirs conceptuels visés à travers les activités méta-sémiotiques (code, texte, discours) ; établissement d'interactions entre codes multiples.

* Ces styles didactiques sont en relation avec des variables contextuelles :

- les référents théoriques des enseignants,

- les modes de traitement des messages pluri-codiques dans les diverses activités de la classe : types de MPC, statut et fonctions dans les activités d'enseignement, rapports entre oral, écrit et image dans l'ensemble des activités de la classe, (intentions générales et pratiques habituelles durant l'année scolaire).

3. MÉTHODOLOGIE ET OUTILS DE RECHERCHE

Nous avons prévu d'élaborer des outils nous permettant de décrire le traitement didactique des MPC, dans les activités de transcodage, et dans l'ensemble des activités de la classe, en faisant remplir aux enseignants un questionnaire, et en nous donnant les moyens d'observer les discours verbaux et non-verbaux des enfants et enseignants, au cours de deux séquences ponctuelles où étaient utilisés des MPC, en tant qu'auxiliaire et objet d'enseignement. Nous devions aussi recueillir des informations sur les données contextuelles des classes (ressources et contraintes des classes du point de vue de l'utilisation des MPC, environnement, taille de l'établissement, origine socio-culturelle des élèves...). Nous avons été amenés à élaborer un questionnaire, ainsi que plusieurs grilles d'observation des classes.

On trouvera dans plusieurs numéros de "*Repères*" des analyses de séquences, relevant de deux styles contrastés. M. Prouilhac (1988) a pu ainsi analyser la façon dont deux enseignants (MTD1 et MTD2), abordant en CM des messages publicitaires sur support papier, manifestent bien deux styles didactiques différents et cohérents. M. Yziquel (1989) a elle-même utilisé des grilles élaborées par le Groupe, pour analyser une séquence portant sur la lecture d'une affiche publicitaire.

Je me limiterai dans le cadre de cet article à nos travaux relatifs au questionnaire dont je présenterai ici quelques éléments. A dessein, j'ai gardé un ordre des items correspondant aux modalités attendues des divers styles pédagogiques. Pour une passation, les items devraient être mélangés.

3.1. Variables de processus didactique, un exemple : les modes de choix des MPC

Cette question nous permet d'envisager la diversité des types de choix fréquemment effectués, qui témoignent de la variété des points de vue qui peuvent guider ce choix, ainsi que de l'appel à l'activité des élèves dans ce domaine : les MTD1 auront un type de choix restreint, faisant peu appel aux propositions des enfants (a) ou ne choisissant que ce dernier mode de choix (b), les MTD2 diversifiant au contraire les modes de choix et excluant l'item 1 :

Quand vous proposez aux enfants de lire un MPC, comment le choisissez-vous ? Voulez-vous cocher la case correspondante selon que vous effectuez ce type de choix "jamais" ou "rarement", "quelquefois", "souvent", "très souvent" :

1 en suivant la progression d'un manuel, d'un livre ou fichier sur la lecture d'images, (du type livres sur la bande dessinée, le dessin animé, la télévision...)

2 en choisissant un MPC en fonction d'un thème abordé en classe

3 en choisissant un MPC dans le cadre d'un projet réalisé par la classe

4 en sollicitant les choix des enfants eux-mêmes en fonction de leurs intérêts

5 en suivant une progression personnelle concernant la lecture des images présentées dans le cadre des diverses activités de la classe

6 en fonction des problèmes rencontrés par les enfants au cours d'autres activités de lecture d'images

3.2. Variables de contenu didactique

Je me limiterai à présenter trois questions.

***Niveau d'investigation des MPC**

Cette question vise à appréhender si les enseignants proposent des activités centrées plutôt sur le contenu, sur l'expression, sur l'articulation entre le contenu et l'expression. Aucun des items n'est en soi caractéristique de MTD1 ou de MTD2 (sauf les items 5 et 6). C'est plutôt le fait de choisir plus fréquemment les activités centrées sur le contenu exclusivement (items 1 et 2) ou sur l'expression exclusivement (items 3 et 4), qui renverrait à MTD1. MTD2 renverrait plutôt aux pratiques articulant l'expression et le contenu (items 5 et 6) ainsi qu'à l'ensemble des autres pratiques, qui prennent une autre signification lorsqu'elles s'articulent avec des activités où sont envisagées les relations entre expression et contenu. L'item 7 permet de savoir si le niveau du discours est envisagé (message en relation avec la situation d'énonciation).

Quand vous proposez aux enfants une activité de lecture d'un MPC, qu'est-ce que vous essayez d'atteindre avec eux, rarement ou jamais, quelquefois, souvent, très souvent (cochez dans la case correspondante) :

1/ que les enfants distinguent et nomment ce qu'ils entendent et/ou voient (personnages, objets, éléments du décor, actions...),

2/ qu'ils expriment ce qu'ils ressentent en écoutant ou voyant le MPC, de façon personnelle

3/ qu'ils fassent des remarques sur les couleurs, les formes, les cadrages, les caractéristiques des sons entendus

4/ qu'ils fassent des remarques sur l'organisation générale du MPC (disposition des éléments les uns par rapport aux autres, plan..)

5/ qu'ils expriment ce qu'ils voient ou entendent et disent ensuite comment ces éléments sont traités à l'image ou au son

6/ Qu'ils expriment ce qu'ils ont compris et trouvent les divers indices qui leur ont permis de comprendre ainsi

7/ Qu'ils trouvent qui a produit ce MPC et pour qui, dans quelle intention

***Relations entre codes verbal et non-verbal dans le MPC**

Cette question permet de savoir si, d'une part des relations sont établies entre langue et image, d'autre part si la particularité de chaque code est envisa-

gée. LE MTD1 nous paraît lié à des choix qui visent à saisir des relations de redondance entre codes ("retrouver"). Le MTD2, sans oublier ces dernières, tendrait à faire découvrir les particularités de chaque code (trouver des "différences", "comparer les moyens propres à chaque code", saisir en quoi ces moyens permettent d'élaborer d'autres significations). D'autre part le MTD1 devrait proposer des activités moins diversifiées que le MTD2.

Quand un MPC comporte un texte oral et/ou écrit, et une ou plusieurs images (par exemple une affiche, un livre illustré, une émission de TV...), vous arrive-t-il de faire jamais ou rarement, quelquefois, souvent, très souvent les activités suivantes (cochez la case correspondante) :

- 1/ faire des remarques d'abord sur le texte et ensuite sur l'image ou inversement*
- 2/ dire les significations diverses que peut avoir une image et essayer de les retrouver dans le texte ou inversement*
- 3/ anticiper le contenu d'un texte à partir de l'image*
- 4/ aborder le MPC en combinant les remarques sur l'image et sur le texte*
- 5/ chercher en lisant l'image (en cachant le texte ou en coupant le son) les informations qu'elle ne donne pas et qu'on trouvera dans le texte*
- 6/ lire d'abord le texte et observer si l'image apporte des informations différentes*
- 7/ comparer la façon dont une même information est présentée différemment, dans le texte et dans l'image*

*** Rôle de la verbalisation**

Nous voulons savoir grâce à cette question si la langue a plutôt une fonction de transcodage de type "traduction"(MTD1), ou si elle sert aussi à avoir des activités réflexives sur ces transcodages, ou encore si elle sert à élaborer un message "en correspondance", une création linguistique (MTD2).

Quand vous faites des activités de lecture de MPC, est-ce que la langue sert rarement ou jamais, quelquefois, souvent ou très souvent (cocher les cases correspondantes) à :

- 1/ traduire ce MPC : décrire ce qu'il montre ou raconte...*
- 2/ analyser ce MPC (décrire comment ce MPC est constitué)*
- 3/ commenter ce MPC (porter un jugement de valeur d'ordre esthétique, moral,...)*
- 4/ établir des comparaisons avec d'autres MPC*
- 5/ l'interpréter (dire ce qu'on a compris et pourquoi)*
- 6/ écrire un texte original à partir de lui (ex: à partir d'une photo d'ordre esthétique, écrire un poème ; à partir d'une ou plusieurs images, écrire un conte qui reprenne les mêmes thèmes, mais avec les moyens propres au conte...)*
- 7/ garder une trace écrite du travail effectué*

3.3. Variables contextuelles, un exemple : les fonctions des MPC par rapport à l'ensemble des activités de la classe

Nous avons ici tenté de distinguer les fonctions dominantes des MPC, auxiliaires ou objets d'enseignement. Les MTD1 privilégieront les activités centrées sur les MPC auxiliaires, les MTD2 seront ouverts aux diverses fonctions.

"Parmi les raisons qui vous font faire des activités sur les MPC, quelles sont celles qui vous paraissent les plus importantes ? Veuillez cocher parmi ces 12 propositions les 4 raisons qui vous paraissent les plus importantes (et seulement 4).

On présentera ensuite en les mélangeant :

- 6 propositions où les MPC sont abordés en tant qu'auxiliaires d'enseignement :

a/ référent "monde" :

- *illustrer, rendre plus concrètes des informations données oralement ou par écrit*
- *motiver les enfants avant d'aborder une notion*
- *contrôler s'ils ont compris une information*

b/ référent "langue" :

- *susciter des activités d'expression orale*
- *susciter des activités d'expression écrite*
- *montrer le rôle essentiel de la langue par rapport aux images*

- 6 propositions où les MPC sont abordés comme objets d'enseignement :

a/ centration sur les langages multi-codés :

- *aider les enfants à savoir mieux lire ces messages complexes*
- *leur apprendre à analyser les divers codes à l'oeuvre dans ces messages*
- *apprendre à mieux utiliser les codes de l'image dans des activités de production d'images ou de messages pluri-codés*

b/ centration sur la situation de communication :

- *s'interroger sur les conditions de production de ces messages (qui les a fait, dans quel but, pour qui ?)*
- *mieux comprendre les nouveaux moyens de communication que sont les medias*
- *rendre les enfants capables de produire eux-mêmes des MPC bien adaptés à une situation de communication donnée.*

4. PERSPECTIVES POUR LA FORMATION DES ENSEIGNANTS

Enseignant moi-même en Sciences de l'Education de 1982 à 1991 dans une U.V. de Maîtrise "Langage et communication", conduisant des travaux d'étudiants chercheurs dans ce domaine, j'ai eu l'occasion d'utiliser les démarches et résultats de notre recherche. Je suis aussi intervenue dans diverses structures de formation continue où j'ai pu présenter ces travaux. Actuellement chef de MAFPEN à Toulouse, j'ai pu aussi les utiliser en formation de formateurs, et

constater que certains formateurs s'en sont servis à leur tour, dans leurs propres logiques de formation. Je vais donc présenter quelques grands axes d'intervention en formation.

Selon les contextes, les objectifs et les publics en formation, des démarches différentes peuvent être adoptées :

- mode informatif avec exposé et débat, visant la présentation des travaux, et un questionnement facilitant l'intégration des contenus, et la réflexion sur leur utilisation possible ultérieure ;
- mode appropriatif visant le questionnement personnel et collectif, la découverte dans les produits de la recherche de repères théoriques, de réponses à des questions ou problèmes, par exemple inciter à :
 - * répondre d'abord au questionnaire, et à partir de là, réfléchir sur la pertinence des questions, l'origine du choix des réponses, leurs présupposés théoriques, leur cohérence. On peut aussi proposer des modifications ou compléments au questionnaire,
 - * lire soi-même un MPC, en élaborer la signification, et repérer grâce au questionnaire les niveaux d'analyse auxquels on a pu se situer, la façon dont on a articulé les signes relevant des divers codes,
 - * analyser des séquences menées en classe ou proposées dans divers documents de notre recherche, ou encore dans des manuels ou fichiers : les enseignants peuvent être invités à découvrir les choix pédagogiques des enseignants, construire les variables correspondantes, les situer par rapport aux modalités proposées dans le questionnaire, imaginer les autres choix didactiques possibles, comparer avec leurs propres pratiques,
 - * proposer une séquence relevant nettement d'un certain style, et demander de la convertir en une autre séquence aux choix didactiques opposés : on peut alors découvrir quelles variables et modalités ont été repérées comme étant typiques d'un style, et apprécier ainsi la variété didactique de chacun,
 - * construire des séquences relevant de tel ou tel style, et s'interroger sur leur faisabilité dans un contexte donné.

A travers ces diverses situations, peuvent apparaître plusieurs objectifs d'utilisation en formation des résultats d'une recherche.

4.1. Savoir articuler les variables de contenu et les variables relatives aux processus et contextes

Face aux MPC, les enseignants ont une double difficulté :

- distinguer et articuler une lecture au service d'un contenu disciplinaire, et une lecture de type sémiotique : suffit-il dans une image de repérer tel personnage, sans s'interroger sur les substances et formes qui ont permis de le reconnaître ? Et inversement peut-on se contenter d'une lecture sémiotique de l'image, sans dégager ce qu'elle peut apporter pour construire des savoirs dans un champ disciplinaire donné ? L'étude de la variable "fonc-

tions des MPC dans la vie de la classe" permet de clarifier et d'ouvrir les choix possibles ;

- faire des choix cohérents non seulement au niveau des contenus, mais aussi des processus didactiques et de la prise en compte de variables contextuelles : peut-on par exemple faire des séquences de lecture-production d'images, relevant de tel choix didactique, et continuer dans le reste des activités de la classe à utiliser les MPC en faisant de tout autres choix ? Ici encore, la prise en compte des divers types de variables de notre recherche permet d'appréhender la complexité de la situation didactique, et la nécessité de la concevoir et de l'analyser à divers niveaux.

4.2. Repérer ses choix didactiques et en concevoir d'autres

Je l'ai montré dans la partie consacrée au questionnaire, chaque variable peut se réaliser selon des modalités diverses : c'est sans doute un des apports les plus importants de la recherche que de proposer des modalités diverses, qui permettent aux enseignants de repérer les choix qu'ils font eux-mêmes, d'en découvrir les raisons dans leur propre histoire personnelle, dans leur culture, leur formation, leur contexte professionnel, et d'imaginer d'autres solutions que celles qu'ils mettent habituellement en oeuvre, en les référant à des choix théoriques cohérents. Mais ceux-ci peuvent-ils toujours s'effectuer sans prendre en compte des niveaux divers de cohérence ?

4.3. Découvrir les divers aspects d'une cohérence didactique

Le fait de définir de façon contrastive et a priori des styles didactiques permet d'analyser et d'interpréter les données par rapport à un cadre de référence, traversé de grands choix philosophiques (finalités, objectifs, idéologie des enseignants), et scientifiques (relatifs aux savoirs à enseigner, à la psychologie, à l'ingénierie pédagogique). Chacun des styles didactiques, à travers les diverses dimensions des actes pédagogiques, manifeste une cohérence interne : force est de reconnaître que dans la réalité, aucun enseignant ne manifeste dans l'ensemble de ses conduites didactiques les modalités relevant d'un seul modèle.

M. Bru (1991) a conduit plusieurs recherches sur les profils d'action didactique (modalités relatives à l'ensemble des variables à un moment T). Il a pu montrer pour un même enseignant, la variété de ce profil, selon les situations : "c'est parce que le degré d'adaptation d'un profil dépend des caractéristiques propres à chaque situation, qu'aucune norme générale n'apparaît et qu'il est en conséquence vain d'essayer de spécifier un "bon" profil didactique pertinent dans la généralité des cas" (p. 131).

M. Bru montre cependant que la préoccupation des enseignants réside d'abord dans la recherche d'une cohérence didactique : mais les critères de cohérence sont "toujours relatifs et différents d'un enseignant à l'autre" (ibid, p. 131-132). Trois aspects de cette cohérence peuvent être néanmoins distingués.

- Recherche d'une cohérence interne au profil didactique :

Les enseignants reconnaissent en effet que "les choix relatifs à chacune des onze variables sur lesquelles il est possible d'agir pour modifier les conditions d'apprentissage (variables de contenu, processuelles et d'organisation du dispositif) n'apparaissent jamais totalement libres. Par exemple selon certains enseignants, on ne peut associer à l'intérieur du même profil le choix d'une large initiative laissée aux élèves et une dynamique de l'activité scolaire qui relèverait de la menace et de la coercition" (ibid. p. 132). En ce sens, ce type de cohérence renvoie à celle que nous avons essayé de décrire à travers les "styles didactiques". Mais il existe d'autres aspects qui rendent compte d'autres formes de cohérence.

- Recherche d'une cohérence par rapport au contexte:

Beaucoup d'enseignants, dans les entretiens menés par M. Bru, soulignent "qu'il n'est pas toujours possible de faire ce qu'il faudrait faire. Sont alors évoquées les contraintes matérielles, temporelles, institutionnelles...perçues comme autant d'obstacles à une adéquation parfaite des profils didactiques aux besoins des apprenants" (ibid. p. 132).

Autant dire que ce que nous appelons nous-mêmes les "styles didactiques" peuvent être certes connus, et mis en œuvre de façon cohérente par les enseignants dans certaines situations. Il demeure cependant que cette cohérence interne propre à chaque style ne guide pas toujours les choix didactiques des enseignants dans la pratique réelle des classes. Même si, lors des séances que nous avons observées, on peut supposer que les enseignants essaient de se rapprocher au maximum des modalités propres à tel "style", on peut se demander si, effectivement, compte tenu de circonstances diverses, ils arrivent à se maintenir dans cette cohérence-là.

- Recherche d'une cohérence séquentielle à l'intérieur même d'une action didactique donnée :

Compte tenu de l'état d'avancement d'une séquence d'enseignement-apprentissage, l'enseignant peut être amené à rompre la continuité de ses choix didactiques (objectifs trop élevés, désir de reprendre une activité sur un contenu identique avec d'autres modalités pour faire réagir les élèves, ou vérifier certains acquis...). Les enseignants reconnaissent alors qu'il leur est très difficile de maîtriser la cohérence des profils dans le temps. On peut certes reconnaître que cette adaptation aux réactions des enfants est propre plutôt à certains profils ou styles pédagogiques... Il n'en demeure pas moins qu'on pourra alors observer une certaine flexibilité dans le choix d'un style, pas toujours consciente.

D'autres critères émis par les enseignants peuvent encore expliquer les choix qu'ils effectuent : charge de travail personnellement admissible, (variable selon les périodes de la vie professionnelle), poursuite d'un but indépendant de la réussite des élèves (attrait ou répulsion personnels vis-à-vis de certaines formes d'activités). Dans le domaine de l'approche des messages pluricodiques, il n'est pas rare de trouver des enseignants passionnés d'audio-visuel, voire praticiens eux-mêmes, qui choisiront tel ou tel support, telle ou telle activité en fonc-

tion de leur expérience ou de leurs envies, et inversement bien des enseignants sont encore rebutés par tout ce qui relève de l'audio-visuel ou de l'image, domaines culturellement dévalorisés à l'intérieur d'une certaine culture.

4.4. Situer les innovations pédagogiques par rapport à des activités de recherche

Quand les enseignants innover, ils se réfèrent implicitement, la plupart du temps, à un certain style didactique : ils essaient intuitivement de modifier certaines de leurs pratiques, pour élaborer des réponses nouvelles face à certaines difficultés, mais en ne disposant pas forcément de l'aide d'un groupe qui pourrait les accompagner dans une description précise de ce qu'ils tentent. Leurs seules références sont bien souvent l'exemple d'un collègue, les idées "piquées" au hasard de leurs lectures, plus rarement les prescriptions ou suggestions d'un inspecteur, les contenus proposés dans les programmes.

Les situations de formation sont des moments où ils peuvent faire le point, et comprendre que cette démarche d'invention didactique dans l'autoformation est essentielle, mais qu'elle correspond à un premier niveau de la recherche, celui où on appréhende les problèmes de façon encore synchrétique, où on se pose des questions sans les référer à un cadre théorique, qui permettrait de poser des hypothèses, de choisir une méthodologie d'observation, d'obtenir des informations et des les interpréter;

Les produits de notre recherche peuvent cependant les aider, nous l'avons vu plus haut, à mieux analyser leurs innovations, à comprendre les orientations diverses proposées par l'institution scolaire et variant selon les époques (F. Sublet, 1984, 1985-86), à élargir l'éventail des choix possibles. Ils peuvent aussi contribuer à accroître l'intérêt pour la recherche en didactique elle-même.

Force est de reconnaître cependant l'extrême difficulté qu'ont les enseignants à s'approprier des recherches en didactique. Parlant des travailleurs sociaux innovants, qu'il appelle "agents de la recherche impliquée", G. Mendel (1982) souligne "leur isolement intellectuel et social, comme l'absence de préparation à la recherche dans les lieux où ils ont été formés" (p. 532), ce qui les oblige "à ne compter souvent que sur leurs propres ressources, face aux problèmes urgents et graves auxquels ils sont confrontés".

On pourrait en dire autant des enseignants : la formation en IUFM leur permettra-t-elle de devenir des praticiens de terrain ayant leur propre cheminement, et disposant de repères pour orienter et comprendre leurs innovations ? La formation continue elle-même a-t-elle les moyens de former aussi par la recherche, non seulement les formateurs mais les "enseignants de base" ? Les chercheurs en Sciences de l'Education et en Didactique ont-ils la volonté et disposent-ils des structures pour dépasser la seule diffusion écrite de leurs recherches, pour s'intéresser aux innovations de terrain et concevoir des produits de leurs recherches qui ne s'adressent pas qu'à leurs pairs ?

NOTES BIBLIOGRAPHIQUES

- BENVENISTE, E., (1974), *Problèmes de linguistique générale*, Paris, NRF/Gallimard.
- BRÉDART, S., RONDAL, J. A., (1982), *L'analyse du langage chez l'enfant. Les activités métalinguistiques*, Bruxelles, Mardaga.
- BRU, M., (1991), *Les variations didactiques dans l'organisation des conditions d'apprentissage*, Toulouse, Éditions Universitaires du Sud.
- CRAHAY, M., (1989), Contraintes de situation et interaction maître-élève, in *Revue française de Pédagogie*, N°88, Paris, INRP.
- DUCANCEL, G., (1980), Comprendre ce que disent les maîtres, in *Repères*, n°58, Paris, INRP.
- LATERRASSE, C., MASSELOT, M., et coll., (1982), Pouvoir apprendre à lire-écrire, Développer la fonction symbolique et les capacités sémiotiques, in INRP, *Recherches Pédagogiques*, n°116.
- LESNE, M., (1977), *Modes de Travail Pédagogique et formation d'adultes*, PUF, L'Éducateur.
- NOT, L., (1980), *Les Pédagogies de la connaissance*, Privat.
- POSTIC, M., (1977), *Observation et formation des enseignants*, Paris, PUF, Pédagogie d'aujourd'hui.
- PROUILHAC, M., (1988), De l'image au texte : trajet simple ou aller-retour ?, in *Repères*, n°74, Paris, INRP.
- ROMIAN, H. et LAFOND, A., (1981), *Essai d'évaluation des effets d'une pédagogie du français. 2, Vers l'observation des variables pédagogiques*, Paris, INRP.
- ROMIAN, H., (1982), Les produits d'une recherche-action, in INRP, *Recherches Pédagogiques*, n° 116.
- ROMIAN, H., (1987), Aux sources des savoirs à enseigner : Traditions scolaires, pratiques sociales, référents théoriques, in *Repères*, n°71, Paris, INRP.
- ROMIAN, H., & YZIQUEL M., (1988), *Enseigner le Français à l'ère des médias. Rencontres de la langue, de l'image et du son*, Coll. Plan de Rénovation, Paris, Nathan.
- MASSELOT, M., SUBLET, F., (1984), Le point sur les recherches, in *Repères*, n°64, Paris, INRP.
- MENDEL, G., (1982), Recherche spontanée, recherche impliquée, in Godelier M., *Les sciences de l'homme et de la société en France*, La Documentation Française.
- SUBLET, F., (1985-86), Les pédagogies de la Télévision, in *Homo XXV*, Université de Toulouse le Mirail, p. 77-96
- YZIQUEL, M., (1989), Pratiques langagières et pratiques sémiotiques, in Romian H. dir., *Didactique du Français et recherche-action*, collection Rapports de Recherche, n° 2, Paris, INRP.
- YZIQUEL, M., (1989), Étude sémiotique de l'image. Aspects pédagogiques, in Maurand, G., *Lire et enseigner le texte et l'image. Valeurs et culture*, 9ème Colloque d'Albi "Langages et Signification", Université Toulouse-Le-Mirail, École Normale d'Albi.