

ÉLÉMENTS POUR UNE DIDACTIQUE DES TEXTES PLURICODIQUES

Maryvonne MASSELOT-GIRARD,
CRELEF- Besançon, Université de Franche-Comté

Résumé : Les plus gros obstacles au traitement de l'image et des discours pluricodiques à l'École tiennent à un double handicap : celui de penser qu'il suffit de proposer des images pour qu'elles soient lues dans une sorte de "supplément d'âme", et celui de penser qu'il n'y a pas d'outils de formation à la disposition des maîtres.

Nous tenterons de montrer qu'une pratique des discours pluricodiques en classe en tant que tels peut contribuer à construire des capacités sémiotiques. Cette pratique est théorisable à partir de concepts et notions issus des Sciences du Langage : la dyade expression / contenu, les notions de transcodage, d'intercodicité, en particulier.

En 1982, une analyse de l'état des lieux dans les sciences du langage par rapport aux questions posées en didactique du Français avait fait apparaître une formidable richesse des références disponibles et la pertinence d'un champ de recherches et d'innovations encore peu exploré, celui des pratiques "de communication" (Romian dir, 1989). L'une des recherches INRP (désormais "Sémiotiques", Romian & Yziquel, 1988, Yziquel, 1989), issue de cette analyse - et de recherches antérieures sur les relations entre Français et Activités d'éveil scientifiques (Ducancel, 1980) - a porté sur la dyade "*pratiques langagières / pratiques sémiotiques*"

C'est bien pointer le champ de réalisation de la communication, mais c'est en même temps poser à la communauté éducative la question de l'apprentissage de ces actes et de ces écrits quotidiens que A. Moles a stigmatisés sous l'expression de "*opulence communicationnelle*".

Malgré un relais d'importance, celui de la publication en 1985 de l'objectif de maîtrise de la trilogie "Écrit, Oral image", pour le Collège, l'enseignement du Premier Degré a eu, sur ce sujet, une attitude à la fois simple et mal adaptée.

Simple, parce que la tradition pédagogique, peu analysée mais prégnante, veut que, depuis fort longtemps, l'École ait fait de l'image un adjuvant de poids dans l'apprentissage. Qu'on se rappelle les abécédaires (dont la mode revenue n'est peut-être pas le seul fait de la nostalgie), les tableaux d'élocution, immenses images, du format d'une carte de géographie, saturées de représentations figurales et servant de supports à la verbalisation ; l'importante littérature illustrée, l'omniprésence des images sur les murs des classes et dans les cahiers

de récitation laissent comprendre alors que l'École élémentaire se trouvait là en terrain connu.

Que les représentations idéologiques véhiculées par l'histoire des pratiques de classe en matière d'image, que la vieille défiance envers l'image, moins précise et plus fantaisiste que le langage disent d'aucuns, que la pesanteur, en un mot, des a priori et des idées reçues soient venues gripper l'engrenage, peu l'ont vraiment dénoncé.

Aussi, la banalité de l'accueil fait à l'image dans les classes va-t-elle de pair avec un statut minoré, au profit de l'écrit surtout, d'où une inadaptation aux réalités des discours sociaux.

La plus grande difficulté est venue sans nul doute du fait qu'une pédagogie de l'image ne se construit pas d'emblée et que les outils pour le faire ne sont pas facilement accessibles. Ils le sont d'autant moins, que dans le seul champ de la communication, les sciences convoquées sont multiples et tout ne donne pas matière à enseigner.

Si donc le problème se bornait à inclure dans l'ensemble des objets textuels étudiés et produits en classe des "textes iconiques", les maîtres devraient disposer d'un ensemble de savoirs théoriques qui, tels quels, ne constitueraient qu'une culture individuelle.

Pour que ces savoirs puissent être activés dans les classes, s'impose un deuxième stade, celui de leur traitement didactique.

Or cette démarche suppose que soit dominée la tradition pédagogique de l'image.

1. DU TEXTE À L'IMAGE : LA TRADITION CONTINUÉE

On remarquera que la formulation choisie ici marque, par l'ordre d'énonciation, une primauté des pratiques langagières. Non que cette primauté soit ontologique ; elle est en l'occurrence simplement chronologique et pointe l'histoire de la pédagogie de la langue.

Dès 1792, la nécessité de doter le peuple français d'une "koiné", d'un outil de communication commun pour dépasser les langues régionales et les patois et permettre la diffusion des idées républicaines, s'est articulée, dans l'École naissante, sur des pratiques essentiellement liées à celles de la Littérature.

S'y ajoute la construction des performances scolaires induites par la pratique écrite des langues mortes et du latin en particulier. Le statut de l'image, dans sa perspective historique, est celui d'un divertissement, d'une pause dans l'apprentissage, d'un support d'exercice de langage ou d'un auxiliaire pour glorifier les grands hommes, en Histoire et Morale, ou figurer l'inconnu et le complexe, en Sciences.

Il suffit, pour comprendre, de parcourir les grands textes théoriques qui encadrent la pédagogie de l'École de 1881.

Sous la plume de VESSIOT (1893, pp. 370-371), la défiance envers les "errances" de l'imagination des enfants laisse néanmoins la porte ouverte au divertissement :

"Les enfants sont si avides d'images et de tout ce qui est spectacle et représentation ! Une séance de projection, c'est un plaisir en perspective, c'est un moyen d'émulation, c'est une lumière répandue sur l'enseignement tout entier... Avec une suite de dessins représentant des scènes de tout genre, des batailles, des grands hommes, des héros, des rois, des costumes, des armes, on forme un cours descriptif presque complet de notre histoire".

Ce passage, parmi tant d'autres, situe clairement les pratiques qui se sont perpétuées : divertissement et description. La rédaction même de Vessiot laisse à penser que l'enseignement connaît des modalités discursives "**descriptives**" pour lesquelles l'image est l'outil adéquat, en fonction de **monstration** et en substitut d'une verbalisation longue et complexe, et des modalités **explicatives** dévolues au langage, (le terme "explicatif" étant ici inféré par distinction contrastive).

G. COMPAYRÉ (1894), moins réticent, prône toute une série d'activités dans lesquelles l'image passe du statut d'auxiliaire et de sa fonction monstrative à un statut de **support de verbalisation**. Posée en objet à étudier, la description de tableau est un exercice que promeut Compayré dans l'ensemble des activités de langage, en faisant remarquer qu'il s'agit là d'une démarche différente de la rédaction ou de l'élocution.

Une telle perspicacité ne pouvait, dans le contexte, qu'être comprise comme une manie personnelle et les écrits pédagogiques ont eu beau jeu, en dehors de l'École maternelle, de gloser à l'envi sur des activités intéressantes certes, mais moins urgentes que d'autres : toutes les revues pédagogiques de l'entre-deux-guerres ne laissent place à l'image que dans les croquis, cartes et "arrangements décoratifs et illustratifs" des activités de dessin. La circulaire ministérielle du 30 Septembre 1920 préconise :

"Le professeur fera fréquemment appel à l'emploi de graphiques et croquis. Ce procédé rend de précieux services et il importe de familiariser les élèves avec un mode de représentation très général et de plus en plus répandu",
...tandis que les revues alimentent leurs finances grâce à la publicité des appareils de "projection de clichés" (avec illustration!) jusqu'à "l'appareil de haute précision et d'une grande simplicité qui donne une projection aussi fine que celle des grands cinématographes" (in *L'École* 1920-1921 passim)

Pourquoi aller chercher dans la poussière des archives des témoignages de positions depuis longtemps mises à mal par l'évolution technologique, la culture médiatique des élèves et les divers efforts de rénovation ?

Parce que demeure un fond de paralysie devant l'image qui fait que perdurent les pratiques décrites plus hautes, sans aller plus avant, vers des positions mieux problématisées.

Un questionnaire soumis pendant l'année 1992-93 aux stagiaires de la MAFPEN (Mission Académique à la Formation des Personnels de l'Éducation Nationale) de l'Académie de Besançon fait apparaître une reconnaissance du statut d'auxiliaire de l'image, une indispensable fonction de témoignage et de support d'apprentissage, en Histoire en particulier, réponses qui vont bien dans le sens de la tradition continuée.

Dans un récent numéro de *Repères* (n°6) qui traite des Langues Vivantes et du Français à l'École, M. Marquillo (p.128) relève le faible pourcentage d'enseignants de langue utilisant l'image dans leur classe :

"Le résultat le plus marquant est sans doute le faible degré d'utilisation de la vidéo ; il est à noter que les six utilisateurs occasionnels sont des enseignants d'anglais ; parmi ceux qui ne l'utilisent jamais se trouvent les enseignants d'espagnol, ce qui ne peut laisser de surprendre car la télévision espagnole, en cette zone frontalière est accessible."

Ce constat est d'autant plus important qu'il marque bien une difficulté à prendre en compte les facilités technologiques et logistiques.

On comprend dès lors comment l'irruption d'un objectif spécifique de maîtrise de la trilogie "Écrit, Oral, Image" a pu apparaître aux enseignants comme une rédaction contemporaine de pratiques depuis longtemps intégrée dans la classe.

En dehors des séquences innovantes produites dans le cadre de la recherche INRP "Sémiotiques" citée plus haut, il n'est aucun ouvrage qui se soit attaché à cette problématique spécifique pour diffuser une pratique pédagogique différente des pratiques anciennes. Plusieurs ouvrages contemporains, en France comme à l'étranger, (en Belgique et en Grande-Bretagne en particulier), tentent de promouvoir une attitude pédagogique et un regard différents sans que s'instaure une véritable cohérence didactique avec les autres objectifs poursuivis par l'École.

L'enseignement technologique (collection Technologies), par exemple, a tenté d'inclure la lecture de l'image dans un manuel de Français de 4° et 3°. Mais ces exercices apparaissent en fin de chapitre, de façon sporadique, sans obéir à une progression repérable. L'analyse qui en a été menée au sein du CRELEF met en évidence une confusion méthodologique entre la lecture, les références culturelles et les hypothèses sur les conditions de production.

Pour louable qu'il soit, cet essai demeure peu convaincant et alimente les représentations de l'image-divertissement, voire bouche-trou, sans intégration dans une problématique textuelle.

Non que tel ait été le propos des auteurs, soyons clairs ! Mais de leur aveu même, les références scientifiques sont, soit si difficiles à trouver par leur multiplicité disciplinaire, soit si difficiles à traiter dans une perspective d'enseignement, qu'on ne peut que "bricoler".

Ces divers témoignages, des débuts de l'École républicaine aux pratiques contemporaines, montrent que, si rien ne change, c'est parce que les outils du changement ne sont pas construits; et là où ils le sont, les conditions institutionnelles de diffusion ne les ont pas mis à portée des maîtres ou des formateurs.

2. SAVOIRS DE RÉFÉRENCE ET CONSTRUCTION DIDACTIQUE

La première difficulté tient à ce que les écrits qui traitent de l'image appartiennent au champ de la philosophie, à celui de l'esthétique, à celui de la socio-culture, ou à celui de la sémiologie.

Serait-il opératoire de mener un traitement didactique des divers acquis de la Recherche en partant uniquement de ces différents champs ? La réponse est résolument négative puisque tout traitement didactique (Romian, 1987) présuppose une sélection soumise à l'exigence des objectifs poursuivis. Il ne peut donc exister qu'un traitement didactique fait en fonction d'un projet d'enseignement.

Les concepts scientifiques ne sont pas convoqués dans une perspective d'applicationnisme immédiat, mais dans une perspective d'étayage et de dévoilement problématique.

La première urgence qui s'instaure est donc celle de la demande pédagogique, des problèmes didactiques, et non celle de la prescription dérivée d'un savoir "savant" : les pratiques de classe "ont besoin de..." les recherches scientifiques ...fournissent des amorces de solutions ".

Il y a peut-être truisme à réaffirmer ce point dans un revue comme *Repères* mais la fréquentation des instances de formation, à différents niveaux, laisse à penser que la démarche qui va du questionnement didactique aux sciences de référence n'est pas unanimement reconnue ; la démarche applicationniste - la science propose des outils pour la classe - est encore très largement répandue dans l'opinion professionnelle.

C'est pourquoi il est utile dans un premier temps, de dessiner la démarche qui va des objets d'enseignement et d'apprentissage aux "réserves" de références potentielles.

3. PRATIQUES SÉMIOLANGAGIÈRES, DISCOURS ET SAVOIRS THÉORIQUES

L'impression de "bricolage" citée plus haut, d'après les dires des maîtres, a plusieurs corollaires.

Inclure l'image dans les pratiques pédagogiques revient souvent à négliger la diversité des pratiques culturelles auxquelles renvoie la lecture d'images. La reconnaissance d'une situation s'accompagne donc, dans un même mouvement, de sa diversification.

La communauté enseignante est encore peu encline à admettre à l'Olympe des textes scolaires des écrits ou des messages pluricodiques qui émanent du quotidien et non de la doxa, textes et messages que nous nommerons "Discours sociaux"

Qu'est-ce, par exemple, que lire les images de la télévision ?

Qu'est ce que verbaliser une image et construire des réseaux de significations si cette image est une photo, une affiche ou un tableau ? (Ces activités ne seront pas de même nature selon le support étudié).

Qu'est ce que fabriquer en classe individuellement ou collectivement un texte pluricodique ?

Dans le premier cas, la lecture d'images sera incluse dans une activité globale d'éducation aux médias ; dans le second, l'accent sera mis sur les activités métasémiotiques, tandis que dans le troisième exemple l'activité de production renverra au développement des pratiques de communication.

A chacun de ces pôles correspond un bloc conceptuel différent.

L'éducation aux médias suppose des activités orientées vers les modalités d'émergence du sens : "comment l'auteur construit-il le message ?" est une question qui n'a pas pour réciproque "comment le lecteur construit-il le sens du message ?" : "sémiogenèse d'encodage" et "sémiogenèse de décodage" ne sont pas le recto-verso d'une même activité. Bien plus : en classe, ces questions sélectionnent des activités différentes : la sémiogenèse d'encodage renvoie, dans ce cas, au développement des pratiques de communication quand la sémiogenèse de décodage peut aller jusqu'à l'activité "méta".

A poser l'image comme le pendant ou le complément obligé du texte linguistique, on a trop souvent oublié que les espaces discursifs étaient différents et que toute analogie ne peut qu'être trompeuse. Il n'y a pas d'homologie entre langage et image, il n'y a que des **Interactions**, concept clé d'une pédagogie, d'une didactique de la communication.

Contrairement à ce qui se passe pour la langue et malgré des emplois métaphoriques, il est impensable d'imaginer une séquence de "grammaire de l'image". Il n'y a là que figure de rhétorique pour pointer des notions comme :

- l'opposition entre expression et contenu
- système
- pluricodicité
- intercodicité

Dans une démarche de recherche-innovation, ces notions ont été redéfinies, voire construites : c'est ainsi que la notion de "**pluricodicité**" issue des premières recherches menées dans le cadre du CRELEF, a donné naissance à celle d'**intercodicité** puis de **pivot codique**, pour désigner soit les modalités d'interaction codique, soit le point d'articulation de cette interaction (Massetot-Girard, 1977).

Quant à l'opposition "**expression**" / "**contenu**", elle délimite dans les écrits sémiotiques la structure même de la circulation du sens, dite sémiotique. Elle pointe le plan des représentations figurales, des formes et de leur substance d'encodage, par opposition au "contenu", qui ne se donne pas mais se construit, dans une dynamique de lecture où interviennent intertextes et intercodicité.

On comprend comment ce couple oppositionnel est convoqué dans les pratiques de classe plus comme un indicateur méthodologique que comme un objet savant ; il est au centre de la décision d'une démarche, il n'est pas contenu d'apprentissage.

De ces remarques, sont nées, dans les recherches INRP des années 80 (Romian dir, 1989) des propositions didactiques qui, renvoyant à des écrits antérieurs déjà discutés et étayés, prendront ici la formulation d'une conclusion somative :

A- Il n'y a pas de statut unique assigné à l'image, même dans une activité disciplinaire similaire : tout dépend de l'objectif d'enseignement / apprentissage visé dans une séquence précise.

Le point nodal est ici l'objectif visé et non le texte iconique étudié ou produit.

En outre, le statut des savoirs théoriques convoqués diffère en fonction des modalités pédagogiques, didactiques mises en œuvre par l'enseignant, inhé-

rentes à l'objectif terminal : tantôt les références théoriques seront aide à la construction de la séquence, tantôt ils seront à reformuler pour devenir objectifs.

B - Les savoirs théoriques ne sont pas, tels quels, des contenus d'enseignement ; ils se transforment par reformulation didactique en fonction des objectifs cités ci-dessus , ou se déploient, on l'a vu plus haut à propos de la pluricodicité.

La question est de savoir si ces extensions théoriques sont scientifiquement légitimes.

Est-ce à dire que toute appropriation didactique des concepts et savoirs d'un champ scientifique les "abâtardit"?

On sait qu'il s'agit là d'un débat séculaire et que la réponse est ambiguë ; toute reformulation est peu ou prou déformation, de cette reformulation naissent de nouvelles notions, de nouvelles problématiques qui montrent bien que là est la vie de la pensée. Tout développement intellectuel passe par l'appropriation analogique ou la métaphorisation des concepts, dussent le purisme et la fidélité en souffrir.

Demeurent cependant les scrupules intellectuels qui surgissent inmanquablement : a-t-on le droit d'altérer (c'est à dire traiter et reformuler) des savoirs hors de leur contexte de référence, et d'en faire ainsi des savoirs orphelins, selon le mot de Y. Chevallard ? Cette question se trouve dépassée par la constatation que toute altération de ce type, dans le cadre d'une problématique didactique, produit en même temps d'autres savoirs, dont le champ d'application est celui des pratiques scolaires dans leur logique interne, tant scientifique que socio-culturelle.

4. CONCEPTS, TRAITEMENT DIDACTIQUE, ITINÉRAIRES

4.1. Un problème scientifique, deux activités de classe

Dans un premier temps, tout formateur se pose la question des capacités requises en fonction de l'objectif visé : quelles capacités seront développées par l'activité de classe, sur la base de quels acquis antérieurs ? Cette question délimite un espace théorique à l'intérieur du champ d'activités : la construction d'une B.D. renverra d'abord à la production de récit , puis dans une seconde phase de réflexion à l'interaction "texte-image".

Le champ de pratiques correspondant à la consigne "produire un récit" convoquera des concepts de narratologie et des études textuelles.

A l'intérieur de ce champ, l'objectif "articuler un texte et une image" sera dépendant d'une capacité de maîtrise hiérarchiquement dominante, celle de la cohérence narrative.

Si l'interaction texte-image est incluse dans une activité globale de construction d'une exposition par exemple, ou de fabrication d'un dépliant promotionnel (pour l'établissement ou la région) cet objectif prendra une autre dimension et une autre place :

- il deviendra l'objectif de maîtrise visée par l'exercice, d'une part,
- cette interaction commandera la mise en place et la structuration de l'objet discursif "exposition".

Ces deux exemples (Yziquel, 1989) mettent en évidence plusieurs phénomènes occultés souvent par l'urgence pédagogique.

Le premier est de l'ordre de la place et de l'itinéraire des références théoriques, le second est de l'ordre de la chaîne conceptuelle.

4.2. Une activité de classe, une chaîne conceptuelle

Monter une exposition avec des élèves exige du maître des savoirs sur les trajets oculaires, les déambulations de visionnement, les réseaux de significations et les effets de sens induits par des déambulations aléatoires ou des trajets non prévus. Ces savoirs appartiennent à des champs de pratiques qui ne sont pas fréquemment convoqués dans l'École ou qui renvoient à des savoirs qu'il convient de puiser auprès des professionnels.

Mais il est une problématique strictement incluse dans la didactique du Français, bien qu'elle ne fasse pas partie des exercices académiques, celle de la pratique du titre et de la légende.

Les définitions de "titre" et "légende" telles qu'elles figurent dans les dictionnaires spécialisés ou les articles de revues scientifiques permettent au maître de délimiter une problématique linguistique qui ne devient didactique qu'après traitement:

- il s'agit de passer d'une formulation définitoire (du type : *un titre, c'est... : définition telle qu'elle peut se trouver dans un article théorique,*) à une formulation du type:
- *capacités syntaxiques et lexicales nécessaires à la construction d'un titre ou d'une légende.*

On passe alors d'un champ de références à une capacité de maîtrise, puis à un contenu d'apprentissage. L'objet d'apprentissage est donc fait de capacités linguistiques et de capacités sémiotiques liées au fonctionnement de l'intercodicité.

Ces deux étapes sont constitutives du traitement didactique et antérieures à la construction de la séquence. La tâche projetée est ainsi diffractée en phases préalables qui sont les conditions mêmes de sa réalisation.

5. DIDACTIQUE DES TRANSCODAGES ET ACTIVITÉS "MÉTA"

Les lignes qui précèdent dessinent des pistes possibles, telles qu'elles sont apparues dans la recherche INRP "Sémiotiques".

L'une des activités centrales à l'École élémentaire demeure le transcodage .

Nous référant à la définition initiale exploitée par le Groupe "Sémiotiques", nous partons d'une conception double du transcodage (Massetot-Girard, 1980) :

"Un transcodage se définit stricto sensu comme un acte de transfert d'un code à un autre. Conçu comme tel, il peut intervenir à un niveau primaire ou à un niveau secondaire:

niveau primaire : situation vécue / restitution codée

niveau secondaire : restitution codée / transposition dans un autre code"

Outre le fait que cette transposition suppose une connaissance préalable des règles de fonctionnement du code de transposition ainsi qu'une maîtrise des outils d'encodage, elle suppose aussi une claire détermination des statuts respectifs assignés à la langue et à l'image.

- le langage sera posé en **Interprétant** de l'image dans une activité de lecture et de verbalisation
- ou au contraire comme **Interprété** par elle dans une activité de reformulation et de réécriture.

Ces notions, directement issues de la théorie sémiotique, prennent, par extension, une fonction descriptive qui vise non plus l'objet sémiotique, mais l'objet didactique.

Eco (1988) définit ainsi la notion d'interprétant :

"Au lieu du signifiant à expliquer, j'offre d'autres signifiants, verbaux, visuels etc...que nous appellerons interprétants du signe"

Dans l'activité de classe, la notion d'interprétant originellement affectée au signe se déplacera par extension métaphorique vers le code utilisé, voire vers la qualification de l'activité codique : verbalisation interprétante.

Cet exemple illustre, différemment des précédents, comment le recours aux acquis sémiolinguistiques est traité dans la conceptualisation didactique des pratiques de transcodage en classe.

Le travail sur ce va et vient "interprétant / interprété" est le lieu où se manifeste le plus clairement le dialogue entre références théoriques diversifiées .

La multiplication des activités de transcodage a montré que l'analyse des interactions texte / image ou la régulation des interactions dialogiques à l'intérieur du groupe-classe favorisent la mise en place d'activités réflexives, "métasémiotiques" permettant à l'enfant de passer des "savoirs expérientiels" construits dans les situations quotidiennes de réception d'images à la construction de savoirs conceptuels élaborés dans la seule situation scolaire (Roman, 1987).

C'est en effet par la mise en évidence des interactions codiques et des changements de statut des codes que se voit ébranlée la vieille tradition de la prééminence langagière.

Ce qui se joue par là-même dans cette question, est la remise en cause d'une tradition pédagogique figée qui ne bougera que dans l'usage perturbateur des recours théoriques, dans le questionnement des pratiques à la lumière des analyses, et l'invention de nouvelles pistes à la lumière des théories.

Construire les outils du changement pour que les maîtres aient des appuis fiables, pour que l'image dépasse le statut du divertissement esthétique, pour que l'insatisfaction née du bricolage fasse place à des pratiques raisonnées et réitérables, signifie en même temps changer totalement l'axe d'attaque et réfléchir sur les savoirs qui facilitent le traitement des textes iconiques et pluricodiques plus que sur l'idéologie attachée à l'image.

A la démarche traditionnelle qui va du texte à l'image et de l'image au texte se substitue la construction de **démarches qui font de l'image un texte.**

Mais autant cette visée se légitime sur le seul plan théorique, (Eco la légitime d'ailleurs dans la préface de "*Modes de production du signe iconique* ") autant sa mise en acte en classe suppose des phases didactiques hiérarchisées, en interaction, qui vont :

- de la détermination des contenus d'enseignement
- au choix du trajet didactique
- au choix du traitement didactique,

pour finalement identifier des traits qui tiennent non plus aux savoirs construits en relation avec l'image, mais aux savoirs construits en relation avec la stratégie d'enseignement.

C'est assez dire que la possibilité de conceptualiser de manière opératoire les modalités didactiques de l'interaction langage - image sont étroitement dépendantes de la façon dont les recherches en didactique s'emparent des avancées théoriques dans ce domaine.

BIBLIOGRAPHIE

- COMPAYRE, G. (1894). *De la pédagogie à l'école*. Paris, Belin.
- DUCANCEL, G. (1980). "Comprendre ce que disent les maîtres. Une clé de lecture en trois modèles". *Repères* N° 58, pp. 73-92.
- ECO, U. (1988). *Le signe*. Bruxelles, Labor.
- GROUX, G. et alii (1991). *Français modes d'emploi*. Paris, Hachette, Collection Technologies.
- MARQUILLO, M. (1992). "Des langues étrangères à l'école primaire". *Repères* N° 6, pp. 121-138.
- MASSELOT-GIRARD, M. (1977). *La pluricodicité à l'école*. Besançon, thèse multigraphiée. Voir aussi Cahiers du CRELEF, n°1 et 12, Faculté des Lettres, Université de Besançon.
- MASSELOT-GIRARD, M. (1980). "Pédagogie et sémiotique : l'exploration des codes". *Cahiers du CRELEF* N° 10, faculté des Lettres, Université de Besançon, pp. 53-78.
- ROMIAN, H. (1987). "Aux sources des savoirs à enseigner : traditions scolaires, pratiques sociales, référents théoriques". *Repères* N° 71, pp. 71-102.
- Voir aussi ROMIAN, H. dir (1989). *Didactique du Français et recherche-action*. INRP.
- ROMIAN, H., YZIQUEL, M. (1988). *Enseigner le français à l'ère des médias*. Paris, Nathan.
- Voir aussi YZIQUEL, M. (1989). "Pratiques langagières et pratiques sémiotiques". *Didactique du Français et recherche-action*. INRP. pp. 80-127.
- VESSIOT, A. (1893). *De l'enseignement à l'École et dans les classes de grammaire des lycées et collèges*. Paris, Oudin et Lecène et Cie.