

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 ».

Ce numéro aborde « l'étude des manuels scolaires vue comme un *dialogue épistémique* entre textes et images. [...] L'objectif est d'examiner comment des manuels [...] assument une tradition institutionnelle et intellectuelle sous une iconographie et une mise en page résolument contemporaines. »

Maryvonne Masselot-Girard pose d'abord que le manuel est « un livre à part ». Est-ce un livre ou un outil ? « Il n'est outil que parce qu'il est discours, c'est à dire livre. » En effet, il ne renvoie pas aux utilisateurs le monde mais la figuration de celui-ci que les auteurs ont accomplie. Les « liages » langue-image en rendent compte et fondent la nécessité de faire interagir approche sémiotique et approche didactique. Au plan de la réception, par l'élève, le manuel est situé dans une triple perspective : comme outil disciplinaire ; comme livre manifestant des connaissances ; comme moyen d'intégrer la culture et les références d'une communauté.

Elle pose, ensuite, la question du jeu « savoir / faire savoir » à partir des images des manuels, et cela renvoie à des aspects de l'article de Jacques David dans la revue précédente. « Depuis la plus haute Antiquité, la philosophie occidentale a développé un questionnement sur l'imaginaire et la représentation qui repose sur le postulat de prééminence de la vue. » L'image met ici et maintenant ce qui est absent et ailleurs. Mais l'image ne fait « sens et trace » que si elle fait référence à des contenus et des codages déjà en mémoire. L'École devrait donc éduquer à l'image, aux procédures de sa construction, à ceux des liages textes-images.

Avec Yves Jouvenot, elle analyse ensuite différents manuels de littérature destinés aux lycées. Les images des manuels de littérature concourent à faire de ceux-ci des « images de la littérature ».

Comme les morceaux choisis qui varient peu d'un manuel à un autre, les images constituent un « stock peu varié » qui est le « passage obligé » d'une culture iconique sur la littérature. Les manuels mettent en page – le plus souvent en double page – extraits d'œuvres littéraires et reproductions d'œuvres picturales ou photographiques. Il s'agit d'un discours original qui nie « la charge subversive » de chaque œuvre, « détruit la symbolique de l'art » pour instaurer celle du portrait de l'œuvre et de l'auteur. Il n'est donc pas surprenant que les portraits des écrivains soient, dans les manuels, les images les plus fréquentes, et aussi les plus redondantes d'un manuel à un autre. Ces portraits ont une fonction d'accroche, une visée dialogique, d'invite à la lecture, en particulier par le traitement qui est fait du regard de l'écrivain. Mais en même temps ils donnent, le plus souvent, à voir objets, situations liées à celui-ci. « On retrouve ici la métaphorisation iconique des éléments biographiques portés par le texte linguistique. » Ils concourent au liage texte-image. Une triple synecdoque est en place : entre l'extrait et l'œuvre, le portrait et la biographie, l'homme et l'œuvre, et c'est le portrait qui, pour une large part, assure la liaison entre les trois volets.

Ces analyses, précises, rigoureuses, toujours étayées, sont éclairantes et heuristiques dans la mesure où elles tiennent effectivement le pari de faire interagir le point de vue sémiotique et le point de vue didactique. On suggérerait volontiers aux chercheurs du CRESLEF d'utiliser la même méthode sur des objets pluricodiques d'enseignement à l'école, par exemple les manuels de lecture du cycle 2, du cycle 3. Nul doute que l'étude des images qu'on y trouve, des liages textes-images, de la « théorie » de la réception qu'on y apercevrait, mettrait à jour un discours et une mise en scène du savoir lourds de signification et

d'enseignement pour les formateurs et ceux qu'ils forment. De telles études sémio-didactiques compléteraient heureusement les études historiques, sociologiques voire psychologiques des manuels et, plus largement, des supports et outils d'enseignement utilisés à l'école. Elles ouvriraient de plus la voie à de nouvelles comparaisons entre école, collège, lycée. Celles qui existent actuellement ne sont menées, le plus souvent, que selon des méthodologies inspirées de la sociologie de l'éducation.

Or il nous semble que le projet de constituer la didactique comme champ de recherches autonome passe par la mise en dialogue d'approches d'origines, de cadres conceptuels, de méthodologies différents.

Les travaux du CRESLEF nous semblent montrer que ce dialogue est possible dans la mesure où une telle approche se préoccupe effectivement de questions, de problèmes que pose l'enseignement du français, mais aussi que chaque approche met à jour et renvoie des questions et des problèmes qu'elle est la seule à formuler ou à formuler dans ces termes.

Gilbert Ducancel