L'élaboration d'un support pédagogique, une énonciation composite

The development of a teaching aid, a composite enunciation

Odile Le Guern

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/pratiques/8391>

DOI : 10.4000/pratiques.8391

ISSN : 2425-2042

Éditeur

Centre de recherche sur les médiations (CREM)

Référence électronique

Odile Le Guern, « L'élaboration d'un support pédagogique, une énonciation composite », *Pratiques* [En ligne], 185-186 | 2020, mis en ligne le 30 juin 2020, consulté le 15 octobre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/pratiques/8391> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/pratiques.8391>

Ce document a été généré automatiquement le 15 octobre 2020.

© Tous droits réservés

L'élaboration d'un support pédagogique, une énonciation composite

The development of a teaching aid, a composite enunciation

Odile Le Guern

« [Mais] affirmer : “Les fragments sont posés les uns à côté des autres sans rapport”, c’est nier la lecture, son temps, la succession des pièces linguistiques fragmentées, l’ordre qui en résulte. Une succession d’irréconciliables fait un ordre. »
(Quignard, 2003 [1986], p. 55)

- 1 Une page de manuel se présente comme un territoire à parcourir et à explorer selon des modalités différentes, qui dépendent de la nature des documents qu’elle rassemble, texte ou image, de la disposition de ces blocs textuels ou iconiques sur l’espace de la page, des relations qu’entretiennent textes et images. Le caractère pluriel et hétérogène, essentiellement polysémiotique par l’association de textes et d’images, des documents recueillis pour l’élaboration de la page, ne manque pas d’avoir des répercussions sur les supports qui se révéleront nécessairement fragmentaires et composites. L’ensemble doit pourtant présenter, sinon une cohésion formelle, une cohérence sémantique autour d’un thème donné comme celui de la leçon et comme la visée de l’apprentissage¹. C’est ainsi que se présentent un grand nombre de manuels scolaires destinés aux élèves de l’école primaire pour les matières dites « d’éveil » : histoire, géographie et sciences.

1. Les images : genres graphiques et documents authentiques²

- 2 La diversité des genres graphiques, de leur origine, de leur visée initiale participe à l'hétérogénéité formelle de la page de manuel. Photos, dessins, schémas, cartes, frises chronologiques, reproductions de tableaux, d'enluminures, d'œuvres d'art, etc. ; cet inventaire rapide et tout à fait incomplet révèle une différence fondamentale entre le photographique et le graphique qui ne manque pas d'impacter le rapport du spectateur au réel représenté. Il s'agit bien du rapport du spectateur au réel représenté, voire en représentation³, et pas seulement du rapport qu'entretient la représentation – qu'elle soit photographique ou graphique – avec l'objet du monde qu'elle représente. Cette prise en charge d'une référence par l'image s'évalue parfois et de manière abusive en degrés d'icongité, c'est-à-dire de ressemblance ou de distance entre l'objet et sa représentation⁴. Cependant, dans la situation qui nous occupe, il s'agit davantage d'indicialité⁵ que d'icongité. En effet, la photographie d'un objet du monde quel qu'il soit le présente sur le mode du « ça a été là »⁶ et place le spectateur dans une relation de contiguïté spatio-temporelle (relation dite *indicielle*) avec un objet existant ou ayant existé en estompant la prise en charge énonciative par le photographe. Il en va tout autrement pour le schéma ou ce qui sera considéré comme œuvre d'art. Le schéma interprète le réel à des fins didactiques et pédagogiques. Si la photo d'une fleur ne peut être que l'image d'une *occurrence* particulière (rose, tulipe ou marguerite, par exemple le schéma d'une fleur), même si l'on peut y voir parfois une représentation proche d'une variété particulière, renvoie à un *type*, à une abstraction qui répond bien au terme générique de *fleur* et dont la fonction n'est que de montrer les parties qui constituent généralement une fleur : pétales et sépales, étamines, pistil, etc. et leur position les unes par rapport aux autres. C'est l'« analogie de proportionnalité » évoquée par J.-F. Bordron, analogie qui est à l'origine du « *type cognitif* », véritable objet de l'apprentissage et de l'acquisition⁷. Une distance est instaurée entre le concret et l'abstrait, entre ce qui relève du réel et du conceptuel⁸. Ce va-et-vient entre l'occurrence ou des occurrences (car seule l'occurrence peut être envisagée au pluriel) et le *type cognitif* par le relais d'un schéma, qui n'est autre chose que la représentation du type est impliqué par la nature hétérogène sur le plan graphique des documents proposés et implique lui-même l'élève dans un parcours d'acquisition complexe. Une autre forme de distance peut être instaurée, temporelle celle-ci, entre une photographie du château de Mehun par exemple, et de ce qu'il en reste, et la représentation du même château par les enluminures des *Très riches heures du Duc de Berry* (1410-1411) dont il ne faut pas non plus négliger la dimension énonciative et esthétique, l'enluminure ayant acquis le statut d'œuvre d'art. Ces différentes modalités⁹ d'appréhender un objet de savoir, qui impliquent conceptualisation, temporalité, énonciation et esthétique et imposent à l'élève des approches et des points de vue différents participent à l'hétérogénéité de la démarche didactique et pédagogique. Nous suggérons ici que l'hétérogénéité ne concerne pas seulement le document, mais aussi le parcours d'acquisition du savoir qu'il implique.
- 3 Il faut tenir compte aussi – et surtout – des images dont la fonction première est didactique et pédagogique, réalisées pour le manuel, c'est le cas des cartes, schémas, frises ou photos d'objets, de monuments, de sites, commandes de l'éditeur, et d'autres qui sont détournées de leur fonction première pour devenir *document* pédagogique :

reproductions de tableaux de maître, enluminures, gravures, affiches de cinéma ou publicitaires, photos d'actualité, etc. Si les premiers ont initialement le statut de *document*, les seconds ne l'acquièrent que parce que leur usage pédagogique les investit d'une intentionnalité particulière qui n'intervient pas à leur conception ou en production, mais en réception à la faveur d'une recontextualisation. On peut alors parler de documents *authentiques*. Et s'il y a recontextualisation, cela signifie qu'en amont, il y a décontextualisation. Cette décontextualisation se manifeste parfois très concrètement par le détournement du motif qui intéresse la leçon, qui l'isole de son contexte iconique afin qu'il retienne l'attention de l'élève¹⁰. Cette décontextualisation qui opère de manière interne au document lui-même succède à une autre qui consiste à l'extraire de son lieu d'exposition, du média de sa première publication, du fonds documentaire dont il fait partie pour le recontextualiser sur la page de manuel. Cette recontextualisation l'investit d'un projet de signification spécifique, qui n'est plus, pour un tableau, celui du peintre : répondre à un travail de commande pour le portrait d'un souverain par exemple ou celui de l'historien de l'art qui recherche les indices stylistiques qui font la signature du peintre. L'auteur et l'éditeur du manuel s'approprient le document et associent leur propre voix sur le document à celles d'un peintre, d'un chercheur en histoire, d'un historien de l'art, etc. ; à moins que celle-ci ne le détourne de l'intentionnalité première voulue par son auteur. Cela crée un effet de polyphonie que n'estompe pas tout à fait la recontextualisation et qui participe aussi au caractère hétérogène et fragmentaire de la page de manuel. Cette polyphonie énonciative est également clairement attestée par le matériel verbal et les genres textuels différents qui sont convoqués, par le fait que les leçons proposent, selon une mise en page qui semble aléatoire, des témoignages, des textes littéraires, des chansons, etc.

2. Polysémie et paratexte (la problématique de la légende)

- 4 Si le caractère hétérogène de la page de manuel vient de sa mixité sémiotique ainsi que de l'association de textes et d'images, celle-ci est relativement banale et conventionnellement sollicitée. L'originalité de l'hétérogénéité de la page de manuel viendrait plutôt de la manière dont sont articulés textes et images, de la place qui est donnée à l'image par rapport au texte et par conséquent le statut qui lui est accordé. La mise en page réserve une place importante à l'image, ne serait-ce que quantitativement en termes de pondération de surface.
- 5 Elle ne peut pas alors être envisagée comme simple *illustration* d'un texte, ce qui lui conférerait un caractère facultatif et pourrait laisser penser que le texte peut se suffire à lui-même. Loin d'être simple *illustration* du texte, où le texte assurant, sur le mode de la redondance, une simple fonction d'ancrage¹¹ en *disant* avec des mots ce que *montre* l'image, cette dernière est support d'un éventail relativement large de discours dont les énonciateurs sont les auteurs ou éditeurs du manuel, qui va de la légende à la consigne. La consigne à son tour engage les élèves dans des activités de verbalisation, de reformulation, qui donnent lieu à d'autres discours. Si l'on en revient à la problématique de la légende, on constate que celle-ci peut apparaître sous au moins deux modalités différentes. Elle peut désigner, dans une démarche *réflexive*, le support, un tableau avec le nom du peintre par exemple au niveau de l'énonciation, mais le plus

souvent, dans une visée encyclopédiste et dans une démarche *transitive*, elle peut renvoyer à l'énoncé, c'est-à-dire à ce que le tableau représente indépendamment de la nature du support. La dimension esthétique dans le premier cas l'emporte sur la dimension documentaire de la visée encyclopédique. Nous prendrons pour exemple la leçon 10 « Napoléon 1^{er}, empereur des français » du manuel *Multilivre, Histoire, Géographie, Sciences, CE2*¹². L'illustration proposée renvoie en effet à *Napoléon 1^{er} sur le trône impérial* de Jean-Auguste Dominique Ingres. En position d'accroche¹³ pour mobiliser l'attention des élèves, cette image est accompagnée du texte suivant : « Le peintre Ingres, âgé à peine de 26 ans, a peint ce tableau de Napoléon 1^{er} trônant en 1806. Napoléon 1^{er} ressemble à un empereur romain. » Ce texte n'a pas la forme syntaxique d'une légende. Il a plutôt pour fonction d'introduire la leçon faisant écho en cela à la position d'accroche visuelle du tableau évoquée précédemment. Réalisée en 1806, cette huile sur toile, 263x163 cm, est représentative du courant néo-classique ; appartenant aux collections du Louvre, elle est localisée au Musée de l'Armée. Cette description technique, relevant des habitudes muséographiques, parle surtout de l'*image-objet*, du tableau lui-même (démarche *réflexive*), résultat d'un acte d'énonciation picturale, et dans une moindre mesure de l'énoncé, c'est-à-dire de ce qu'il représente (démarche *transitive*) : le personnage historique de Napoléon 1^{er} qui intéresse le projet pédagogique de l'enseignant d'histoire. Si je dis : « Ce tableau représente Napoléon », cette phrase accorde au tableau le statut de *thème* et au personnage représenté le statut de *rhème* ou de prédicat¹⁴. À l'inverse, l'enseignant d'histoire sera plus enclin à développer ce qui relève de l'énoncé pictural, le personnage historique représenté, à relever dans le portrait la posture, les attributs, etc., tous ces indices qui font de Napoléon un empereur romain, démarche que lui propose d'ailleurs le manuel à travers les légendes, mais aussi les consignes pour des activités d'observation. De descriptif, le discours sur l'image que constitue la légende devient commentaire interprétatif. Ce commentaire cherche à thématiser la notion de pouvoir par le repérage des indices de pouvoir attribués à Napoléon. L'*image-objet* devient alors *image-signé* et devient véritablement *document* véhiculant intentionnellement des informations que tout autre support aurait pu transmettre, sculpture, gravure, pour Napoléon, mais aussi photographie pour les dirigeants politiques les plus récents¹⁵. Si la leçon porte bien sur Napoléon et accorde le statut de *thème* au personnage, il apparaît cependant que les indices du pouvoir peuvent être perçus à leur tour comme le thème premier de la leçon dans la mesure où elle montre comment ces indices se manifestent de manière rhématique ou prédicative sur les portraits de Napoléon, mais aussi de l'empereur Auguste et de Charles Quint. Il ne s'agit pas seulement d'énoncer : « Napoléon porte un sceptre comme l'empereur Auguste ou Charles Quint » mais, sur le repérage de cette récurrence ou analogie, de formuler « le sceptre est l'attribut de Napoléon, comme il a été celui de l'empereur Auguste ou de Charles Quint ». Cette ambivalence thématique ou cette stratégie de parcours du *thème* au *rhème* et du *rhème* qui devient à son tour *thème*, nous les retrouvons dans la rédaction de certaines légendes. Ainsi, la légende « Chenonceaux : un château de la Renaissance (XVI^e siècle) », semble thématiser Chenonceaux en tant qu'occurrence particulière, mais la suite de la légende semble plutôt thématiser une période, la Renaissance, Chenonceaux n'étant plus qu'une manifestation architecturale prototypique de l'esthétique de cette période. Conformément à la définition du prototype¹⁶, Chenonceaux en devient le meilleur exemplaire, les consignes engageant les élèves à repérer les caractéristiques propres à cette période et à ce type d'architecture pour les engager dans une démarche de

schématisation et de conceptualisation à la recherche des propriétés définitionnelles communes à tous les châteaux de la Renaissance. On passe de ce que l'on appelle parfois – pour le langage verbal – une logique *extentionnelle* qui considère un terme en *discours* ou *parole* et engage le processus référentiel, « la chaise de la cuisine », à une logique *intensionnelle* qui s'en tient à la langue, aux valeurs ou traits de sens d'un terme qui constituent sa définition : [chaise] = objet pour s'asseoir, avec dossier, sans accoudoir¹⁷. Quoiqu'il en soit, tout paratexte ou plutôt toute adjonction de paratexte de quelque nature qu'il soit tend à construire et à redonner à la leçon une cohérence sémantique. Mais ce lissage, opérateur de cohérence sémantique, ne doit pas occulter le caractère composite du document, la cohésion formelle ne doit pas tendre à la perfection. De son imperfection¹⁸ dépend la visibilité de la démarche d'élaboration du document comme une marque d'énonciation. De cette visibilité dépend pour les élèves, l'apprentissage non seulement d'un savoir mais d'un savoir-faire, d'une compétence concernant la recherche documentaire se concrétisant par l'élaboration, éventuelle et à titre d'exemple, de support (affiche) le rendant acteur de ses apprentissages.

3. Posture d'enseignement et d'apprentissage : une mise en page aléatoire pour un dispositif énonciatif ouvert¹⁹

- 6 On peut se poser les questions de savoir à quel niveau et à quel moment, dans la temporalité d'une séquence pédagogique, l'hétérogénéité du matériel pédagogique peut ou doit être gérée, par quels acteurs, par l'enseignant en posture d'enseignement et de transmission d'un savoir (connaissance) ou d'un savoir-faire (compétence) ou par l'élève en posture d'apprentissage et d'acquisition²⁰. Si l'on envisage l'acquisition en termes d'*appropriation*²¹, il faut rappeler que le verbe « approprier » signifie d'abord « adapter quelque chose à un usage déterminé »²², rendre propre à une destination précise. Il s'agit ensuite, avec l'apparition de la pronominalisation de la forme verbale, de « l'action de s'approprier une chose, d'en faire sa propriété », du « fait qu'une chose devient ou est devenue propriété de quelqu'un ». La réflexivité portée par la pronominalisation suggère que c'est le sujet même de l'action qui est visé, action ou plutôt transformation où, de sujet d'état, il devient lui-même l'opérateur de sa propre transformation. Cette « chose » ou ce « quelque chose » dont parlent les définitions du CNRTL se présente alors comme un objet valeur : il s'agit de ce savoir dont il fait lui-même sa propriété ainsi que des stratégies qui lui ont permis de l'atteindre²³. Comme nous avons essayé de le montrer, la page de manuel se présente de manière composite en rassemblant des documents hétérogènes par leur caractère polysémiotique et par les parcours cognitifs que présente leur confrontation. Ces documents peuvent également être dits « fragmentaires ». Si les dictionnaires retiennent surtout que le fragment résulte d'une brisure ou d'une déchirure, nous retiendrons quant à nous son caractère d'incomplétude et donc d'ouverture. La présence du fragment dit l'absence ou la présence ailleurs ou autrefois de la partie manquante. Le fragment peut résulter d'un processus accidentel ou d'usure normale d'un objet, c'est le tesson de céramique d'une poterie, mais il peut résulter aussi d'un prélèvement intentionnel sur un objet ; on parlera alors d'« échantillon ». La fonction du fragment envisagé comme échantillon est alors de montrer une partie d'un objet ou d'une œuvre littéraire ou picturale perçue comme la plus emblématique, celle qui, en en faisant d'une certaine manière la

promotion, incitera le lecteur ou le spectateur à prendre connaissance de son intégralité. À cette incomplétude des documents proposés dans leur individualité s'ajoute l'ensemble ouvert que constitue leur réunion sur la même page. Leur nombre peut sembler aléatoire comme leur disposition par la mise en page. Ensemble ouvert permettant à l'élève d'apporter d'autres documents comme l'y invitent certaines consignes²⁴ par une recherche documentaire supplémentaire et à l'enseignant de les sélectionner, de les hiérarchiser selon la chronologie et la progression qu'il envisage pour la séquence pédagogique qu'il prépare. Contrairement aux manuels des générations précédentes, dont l'organisation syntagmatique plus contraignante et la lecture ne pouvaient être que linéaires²⁵, les manuels actuels présentent plutôt une organisation tabulaire et paradigmatique réunissant un ensemble de documents dont l'utilisation repose sur le principe de sélection, de réagencement ou recombinaison des éléments sélectionnés par l'enseignant. Plus que les objets documentaires eux-mêmes qui constituent la page de manuel, ce sont alors les modalités de parcours de la page qui présentent une plus grande hétérogénéité en laissant à l'enseignant et à l'élève une pluralité de parcours possibles ou virtuels, dont un seul sera actualisé au moment d'une leçon particulière.

- 7 Puzzle ou mosaïque ? Qu'en est-il de la forme composite et hétérogène d'une page de manuel ? Le puzzle résulte d'une opération de fragmentation et cette fragmentation opère sur le contenu. Chaque pièce perd toute autonomie sémantique et n'est qu'un fragment de contenu parfois difficile à identifier. La cohérence sémantique va dépendre d'une cohésion formelle retrouvée qui tend à faire disparaître les frontières entre des pièces, ce que la page de manuel ne fait pas. Tiendrait-elle alors plutôt de la mosaïque dont chaque tesson, qui ne présente pourtant pas de contenu sémantique (il ne propose qu'une couleur) reste visible en tant qu'unité et disponible pour d'autres réalisations. Le rapprochement n'est pas non plus totalement satisfaisant dans la mesure où chaque document présente un contenu sémantique autonome. La page de manuel se présenterait alors plutôt comme une composition à la manière d'Arcimboldo (1526-1593) où l'on peut voir localement des fruits, des fleurs, etc. pour la lecture globale d'un visage. Quoiqu'il en soit, dans cette tension entre puzzle, mosaïque ou arcimboldesque, le caractère composite d'un support pédagogique permet d'envisager l'enseignement du côté de l'enseignant et l'apprentissage du côté de l'élève, dans leur aspect « inaccompli », comme des processus ouverts, reconfigurables et offrant de multiples stratégies de transmission du côté de l'enseignant pour que « s'accomplisse » le processus d'acquisition du côté de l'élève.

BIBLIOGRAPHIE

AUBRY, B., et al. (2002). *Multilivre, Histoire, Géographie, Sciences, CE2*. Paris : Hachette.

- BARTHES, R. (1964). « Rhétorique de l'image », *Communications* 4, p. 40-51. En ligne : https://www.persee.fr/doc/comm_0588-8018_1964_num_4_1_1027.
- BARTHES, R. (1980). *La Chambre claire. Note sur la photographie*. Paris : Éd. de l'Étoile/Gallimard/Seuil.
- BASSO FOSSALI, P. & LE GUERN, O. (dirs) (2018). *L'Appropriation. L'interprétation de l'altérité et l'inscription du soi*. Limoges : Lambert-Lucas.
- BESSON, R. & BILLEBAULT, É. (1954). *Il y avait autrefois. Histoire de France, Cours élémentaire. Classes de 10e et 9e*. Paris : Les Éditions de l'Écoles.
- BORDRON, J.-F. (2011). *L'Iconicité et ses images. Études sémiotiques*. Paris : Presse universitaires de France.
- CHAROLLES, M. (1995). « Cohésion, cohérence et pertinence du discours », *Travaux de Linguistique* 29, p. 125-151. En ligne : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00334043/document>.
- GREIMAS, A.-J. (1987). *De l'imperfection*. Périgueux : P. Fanlac.
- GROUPE μ (1992). *Traité du signe visuel*. Paris : Seuil.
- KLEIBER, G. (1990). *La Sémantique du prototype. Catégories et sens lexical*. Paris : Presse universitaires de France.
- LE GUERN, O. (à paraître). « Discours programmeurs et manuels scolaires, le cas d'une leçon d'histoire », *Langages* 219.
- LE GUERN, M. (2003). *Les Deux Logiques du langage*. Paris : H. Champion.
- QUIGNARD, P. (2003) [1986]. *Une gêne technique à l'égard des fragments*. Saint-Clément-de-Rivière : Éd. Fata Morgana.

NOTES

1. Sur les notions de cohérence sémantique et de cohésion formelle, on peut se reporter aux travaux de M. Charolles (1995), en particulier à l'article « Cohésion, cohérence et pertinence du discours. La première concerne le contenu informatif, la seconde désigne une homogénéité que peut venir mettre à mal une fragmentation formelle sans atteindre cependant le contenu informatif.
2. Nous empruntons cette terminologie à la didactique du FLE (Français Langue Étrangère) qui a constaté l'efficacité de ce type de documents empruntés aux pratiques quotidiennes (article de presse, publicité, mais aussi plan de ville, menu de restaurant, catalogue, etc.) et qui les a didactisés en vue de l'apprentissage de la langue. Nous en développons la définition dans le paragraphe suivant.
3. Il y a deux niveaux de mise en représentation. L'objet sera dit *en représentation* lorsque l'image est contextualisée dans une situation de communication explicitement intentionnelle. Ainsi l'image s'oppose-t-elle dans une base de données en attente d'une contextualisation, d'une prise en charge par un projet de signification et l'image illustration, photo de presse par exemple. Mais en amont, la mise en image met déjà l'objet en représentation. Nous reprendrons ici l'exemple cité par J.-F. Bordron (2011, p. 149) de la fenêtre peinte en trompe l'œil sur une façade qui, contrairement à une fenêtre réelle, « apparaît alors comme une intention de sens en même temps que son être comme fenêtre s'évanouit. ».

4. Cette évaluation repose en effet sur une interprétation contestable de l'iconicité au sens de C. S. Peirce, interprétation que J.-F. Bordron (2011, p. 153) revoit en précisant que « la ressemblance porte sur des rapports et non sur des termes ». Il parle d'« analogie de proportionnalité », l'iconicité reposant sur « la présence d'un type cognitif, stabilisé dans notre esprit qui nous permettrait de reconnaître un objet du monde dans un signe iconique. ».
5. L'indice, selon C. S. Peirce, est un signe qui entretient avec l'objet qu'il désigne une relation de contiguïté qui peut être temporelle ou causale.
6. Barthes (1980).
7. Les deux termes renvoient, pour l'un à un processus et pour l'autre à son résultat.
8. Sur la notion de *type*, il faudrait également citer le Groupe μ (1992, p. 137) : « Il s'agit d'un modèle intériorisé et stabilisé qui, confronté avec le produit de la perception, est à la base du processus cognitif. »
9. Qui ne sont données ici qu'à titre d'exemples et dont l'inventaire n'est pas exhaustif.
10. Il arrive même que le motif détourné soit publié à l'envers. C'est ce qui est arrivé au portrait équestre de François 1^{er} attribué à J. Clouet dans le manuel *Multilivre, Histoire, Géographie, Sciences, CE2*, par B. Aubry (et al., 2002). La section histoire a été conçue par A. Bendjebbar, È. Avigo et M. Besnier. Voir p. 34 pour la leçon n° 7 « François 1^{er}, un roi chevalier ». Publié sur la page de gauche, le motif est ainsi orienté vers la page de droite et guide le regard du lecteur vers la suite de la leçon.
11. Barthes (1964).
12. Aubry et al. (2002, p. 46).
13. Elle occupe presque toute la surface de la page de gauche.
14. Cette opposition correspond approximativement à l'opposition support (ce dont je parle), et apport (ce que j'en dis) d'information.
15. Nous avons pu ainsi recueillir un corpus de portraits depuis Jean le Bon jusqu'à Emmanuel Macron.
16. Kleiber, 1990.
17. Nous ne faisons que reprendre un exemple classique de la sémantique componentielle développé par Bernard Pottier. Nous devons l'opposition entre logique extensionnelle et logique intensionnelle à M. Le Guern (2003).
18. Imperfection positive puisqu'elle donne plus de latitude à l'enseignant et à l'élève dans l'utilisation qu'ils feront du manuel.
19. Les remarques qui suivent sont issues de l'observation du même manuel cité plus haut (Aubry et al., 2002).
20. Si le premier terme renvoie à un processus, le deuxième renvoie aussi bien à un processus qu'au résultat de ce processus. Par ailleurs, dans les usages, le premier semble plutôt concerner les compétences (savoir-faire), le deuxième, les connaissances (savoirs).
21. Sur la notion d'*appropriation*, voir P. Basso Fossali & O. Le Guern (2018).
22. Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales (www.cnrtl.fr). Le CNRTL construit sa définition autour de deux idées dominantes, celle d'adaptation et celle de propriété.

23. Nous adoptons là la terminologie de A.-J. Greimas (1987) pour envisager *apprentissage* et *acquisition* comme un *programme narratif* au cours duquel et plus conventionnellement, c'est l'enseignant qui est *sujet opérateur* pour mettre en conjonction l'élève, *sujet d'état* avec un savoir ou un savoir-faire, *objet de quête* ou *objet valeur*.

24. Les leçons sont constituées de rubriques : observation, atelier, etc. Celle que nous évoquons est intitulée « recherche ».

25. Voir O. Le Guern, (à paraître) sur le thème « Discours programmeurs et mise en situation ». Cet article relève une pratique observée dans un manuel d'histoire de 1954, *Il y avait autrefois. Histoire de France, Cours élémentaire. Classes de 10^e et 9^e*, par É. Billebault, illustrations de R. Besson, où cette organisation très linéaire est associée à une présentation de l'histoire sous forme de fiction.

RÉSUMÉS

Une page de manuel, dans les éditions les plus récentes, se présente souvent comme un assemblage hétéroclite de documents de nature différente : textes, images, textes documentaires, légendes, consignes, images d'archives, cartes ou encore schémas. Cette variété participe au caractère composite et fragmentaire de la page, d'autant plus que la disposition de ces documents sur la page semble parfois aléatoire. Les parcours de lecture qu'elle propose sont alors multiples laissant à l'élève et à l'enseignant une latitude sans doute plus grande d'exploration et d'exploitation pédagogique qu'elle ne le serait sur une page soumise aux contraintes liées à une organisation linéaire.

In most recent workbooks, pages often display a disparate assembly of documents of different kinds: texts, images, non-fiction texts, captions, instructions, archive pictures, maps or diagrams. This diversity leads to composite and fragmented pages, especially since the layout of these documents seems to be randomly arranged on the pages. Many reading paths are therefore possible, which provides pupils and teachers with more latitude in educational use than would be allowed in pages submitted to a linear organization.

INDEX

Mots-clés : fragmentation, cohérence sémantique et cohésion formelle, mise en page, polysémiotité, contextualisation, paratexte

Keywords : fragmentation, semantic coherence and formal cohesion, layout, polysemioticity, contextualization, paratext

AUTEUR

ODILE LE GUERN

Université Lumière Lyon 2, Icar, F-69007 Lyon, France