

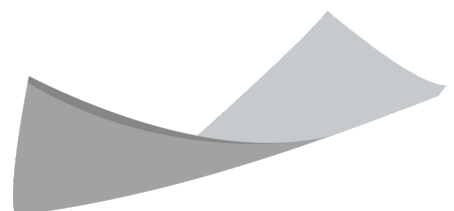


## Communication

---

### UNE DIDACTIQUE DES GENRES POUR APPRENDRE LE LANGAGE DES IMAGES

Mylene DUCREY MONNIER



# **UNE DIDACTIQUE DES GENRES POUR APPRENDRE LE LANGAGE DES IMAGES**

**Mylene DUCREY MONNIER**

Cette communication rend compte des travaux d'une thèse de doctorat consacrée à l'enseignement de l'image au primaire et situés actuellement dans sa phase initiale d'élaboration du projet de recherche. Comme dans tout projet didactique, une phase empirique fera intervenir les acteurs de l'école, mais à ce stade, la réflexion et la recherche théorique portent principalement sur la place actuelle et revendiquée de l'image à l'école et sur les pistes envisagées tant d'un point de vue épistémologique que didactique.

## **1. PLACE DES IMAGES A L'ECOLE**

### ***1.1. LES PRATIQUES ENSEIGNANTES AUTOUR DE L'IMAGE***

Les images ne constituent pas vraiment un objet d'enseignement ancré dans les pratiques scolaires courantes de l'école primaire. L'école, où elles sont pourtant convoquées à plus d'un titre et sous des formes diverses pour illustrer, expliquer, démontrer, fait par omission comme si la capacité de les comprendre et de les produire se développait spontanément. Les débats sociaux impliquant les images ne cessent pourtant de croître au rythme des développements technologiques. Des expériences scolaires voient le jour depuis de nombreuses années, motivées par la nécessité d'interroger la place des produits technologiques à l'école et d'en débattre au sein de la société (par exemple : Perriault, 1978 ; Schürch, 2007 ; Ducrey Monnier, 2007). Plusieurs propositions didactiques ont été élaborées, en liens privilégiés avec la discipline des arts visuels (par exemple : Fozza, Garat & Parfait, 1988/2003 ; Battut & Bensimhon, 2001 ; Reyt, 2005). Abondamment utilisée dans les disciplines des sciences humaines, les images sont souvent traitées comme des fenêtres (Flüsser, 1996/2004) et les dangers de l'image-illustration, invisible et vicariale présenté dans son réquisitoire par Haver (2007) ne sont généralement pas perçus.

Quand elle se pratique à l'école, l'analyse de l'image découle souvent des courants théoriques issus de l'histoire de l'art et de la sémiologie. L'image comme structure sémiotique a fait l'objet d'un apprentissage « grammatical », décontextualisé et

parfois asséchant (Mérieu, 2003). De nombreux outils pédagogiques ont été édités, qui proposent d'entreprendre une analyse plastico-sémiotique de l'image. De par leur complexité, ces enseignements sont généralement réservés aux degrés secondaires ou professionnels. Une approche plus récente et plus accessible consiste à traiter l'image comme projet et à mettre l'élève en « situation de création [pour l'amener] à découvrir le sens, [...] à construire et à déconstruire les images » (Mérieu, 2003, p.3). Ces projets, qui restent des expériences marginales, ont pour principal défaut leur envergure et le risque est grand que l'enseignant ne vive et ne fasse vivre une telle expérience, même réussie, que de façon sporadique voire unique.

Les travaux qui considèrent le statut scolaire de l'image et son ancrage dans les pratiques éducatives invoquent souvent les mêmes écueils :

- La traditionnelle défiance de l'école vis-à-vis de l'image nourrie à partir de la philosophie platonicienne à l'encontre de la perception visuelle et qui s'est radicalisée au point de considérer l'image comme un obstacle à la conceptualisation (Bachelard<sup>1</sup>).
- La confusion entre voir et percevoir qui serait à l'origine du refus d'analyse : l'image nous donne une impression de lecture naturelle et universelle due « à la rapidité de la perception visuelle ainsi qu'à la simultanéité apparente de la reconnaissance de son contenu et de son interprétation » (Joly, 1999 p.33).
- Les rapports ambigus qu'entretiennent l'école et les médias, institués souvent comme une « école parallèle », et à l'égard desquels les enseignants développent généralement des conceptions défensives.
- L'association sémantique entre l'image et l'imaginaire qui la range du côté des loisirs plutôt que des objets d'étude compatibles à la rigueur méthodologique du travail scolaire.
- La complexité d'un objet de savoir embrassé par une grande partie des disciplines des sciences humaines et qui débouche sur des conceptions et des définitions protéiformes et parfois même antagonistes.
- L'ambiguïté du statut qui balance entre celui d'objet incertain des disciplines (éducation aux médias, arts visuels) et celui d'outil nécessaire à toutes les disciplines.

## ***1.2 LES AMBIGUITES DES PLANS D'ETUDES***

Pour notre part, nous pensons que les apprentissages liés à l'image pâtissent surtout de leur faiblesse didactique et de la fragilité institutionnelle dans laquelle ils s'inscrivent. Dans le Canton de Vaud, l'éducation à l'image (cas particulier de l'éducation aux médias) figure dans le plan d'étude, dès les premiers cycles d'enseignement, sous la rubrique « éducation aux médias et informatique »:

“La contribution de l'éducation aux médias et de l'informatique est d'amener l'élève à une compréhension plus complète, un usage plus fécond de l'informatique et des médias par une maîtrise progressive de leurs langages et de

---

<sup>1</sup> Bachelard, G. (1938). La formation de l'esprit scientifique : Cité par Peraya (1995)

leurs contenus[...] Si l'écrit est très présent à l'école, l'image, le son, l'oral occupent une place importante dans la culture des jeunes."

Selon le PEV (2006), les activités liées à l'éducation aux médias en général, et à l'éducation à l'image en particulier sont à mettre « en relation avec les différentes disciplines scolaires (français, arts visuels, musique, connaissance de l'environnement...) dans une perspective interdisciplinaire ».

Une rubrique combinée pour aborder l'éducation aux médias et l'informatique, assortie des conditions de l'interdisciplinarité, pose à notre avis, plus d'un problème que nous constatons autant sur le terrain de la formation initiale que continue des enseignants ; elle se perpétue en outre sans changement majeur dans le nouveau plan d'étude romand (PER, 2008)

Le premier problème est celui de la confusion entre technique et contenu, l'éducation aux médias étant alors absorbée dans une réalisation procédurale, axée sur l'utilisation des outils techniques et se trouve ainsi détachée de l'objet conceptuel, culturel, produit historiquement, auquel l'enseignement devrait donner accès (Radford, 2006). Cet accès constitue pourtant un enjeu primordial dans un contexte de mutation technologique et d'éclatement cognitif (Schürch, 2004) où grandit le risque d'un sentiment de perte de sens et d'un affaiblissement de la pensée critique. Or, les enseignants sont souvent peu habitués et peu formés aux technologies numériques et tendraient, peut-être pour cette raison, à faire de la procédure le cœur de l'apprentissage au détriment du contenu qu'elles véhiculent; ils sont encouragés par des plans d'études frileux qui veulent que les élèves apprennent avant tout à manier les outils et à prévenir les risques qui leur sont liés, sans interroger l'usage. Dans cette optique, l'éducation aux médias se trouve désincarnée et réduite à la connaissance de quelques gestes et réflexes destinés à éviter les dangers liés à l'utilisation des réseaux numériques.

Le deuxième problème est lié au fait que l'éducation aux médias doive s'inscrire dans des projets interdisciplinaires où elle ne constitue souvent, sous le prétexte de compétence transversale qu'un simple « liant » ; aucune spécificité disciplinaire n'est pas prise en compte. Or, Chartran & Blaser (2006) montre que la problématique de la transversalité est incompatible avec la conception vygotskienne de l'apprentissage.

Enfin, la terminologie pose problème : « l'éducation à l'image » tend à être perçue comme une sensibilisation, optionnelle, qui plus est proposée sans instrument, sans matériel didactique<sup>2</sup> et sans plage horaire à disposition, autant dire qu'elle est pratiquement condamnée à disparaître sous la couverture de disciplines mieux constituées. Le manque de ressources et de clarté institutionnelle se conjugue ainsi aux résistances évoquées plus haut pour expliquer la place marginale de l'image à l'école primaire.

---

<sup>2</sup> Le PEV pointe du matériel didactique et des ressources qui ne sont plus disponibles. Le matériel proposé a fait l'objet d'une adaptation partielle diffusée sur Internet grâce à une participation financière de l'OFFT : Ducrey Monnier, M. & Guibert De Castella, A. (2007). Découverte de l'image. Lien consulté en octobre 2009 sur <http://metic.hepl.ch/metic>

Tout comme d'autres « éducations à... » (citoyenneté, développement durable, santé, ...) doivent probablement en faire le constat, l'éducation à l'image peine à faire la part entre la responsabilité de l'école et celle des autres sphères éducatives, notamment familiale. Ces « éducations à ... » ont aussi pour point commun d'occuper une place extra-scolaire prépondérante pour un poids didactique mineur, à l'inverse des disciplines profondément établies (français et mathématiques en particulier) dont la didactique précise, solide et abondante ne se reflète pratiquement pas en dehors de l'école.

Pour la suite de nos travaux, nous abandonnons d'ailleurs la terminologie d'éducation à l'image au profit d'enseignement de l'image, car la compréhension des messages visuels qui nous sollicitent, mérite bien un enseignement. Dans cette perspective, nous avons cherché à définir l'image à proximité d'autres objets enseignés et envisagé des emprunts à des didactiques établies.

## **2. DEFINITIONS DE L'IMAGE DANS UNE PERSPECTIVE DIDACTIQUE**

Si nous ne pouvons prétendre étymologiquement, malgré le parallélisme tentant, que le mot *image* partage avec le mot *langage* sa terminaison par un suffixe indiquant l'action, nous considérons que tous les deux partagent la fonction commune de médiatiser les activités humaines : tous deux sont des modes d'expression, de communication, de connaissance, de réflexion, d'invention, de création... Deux perspectives théoriques permettent de poursuivre le parallélisme entre verbe et image, et de proposer une définition de l'image en relation au langage qui autorise des rapprochements avec la didactique du français : celle de la sémiotique et celle du genre discursif. Le rapprochement sera plus spécifiquement entre image et texte pour le signe et entre image et discours pour le genre. Pour réunir ces deux tendances, nous convoquerons des éléments théoriques sur l'action.

### **2.1 L'IMAGE COMME ECRITURE**

Toute image est un « signe, ou representatem, [c'est-à-dire] quelque chose qui tient lieu pour quelqu'un de quelque chose sous quelque rapport ou à quelque titre ». La définition de Peirce (1978, p.121) rencontre celle que Ricoeur (1986) fait du texte en tant que « discours fixé par l'écriture » (op. cit, p. 137) : le texte tient lieu de parole et l'intercepte, il entraîne un bouleversement des rapports entre le langage et le monde, entre l'auteur et le lecteur, il donne lieu à une incontournable interprétation comprise comme une appropriation du réel.

En adoptant la perspective théorique du signe, nous pouvons considérer l'image comme une forme d'écriture donnant lieu à un acte de lecture forcément interprétative. Image et texte suivent ainsi un déploiement similaire au cours du processus de la sémiotique (Peirce, 1978; Morris, 1974) qui met en relation dynamique un representatem - le véhicule du signe, un objet - ce qui est représenté par le representatem et un interprétant - la pensée ou le jugement qui renvoie le representatem à son objet. Pour Morris, la sémiotique est une prise de connaissance médiatisée ; à la relation triadique du signe lui-

même, il ajoute l'agent du processus, l'interprète ou le lecteur. Il en résulte un processus interprétatif qui se déroule dans le temps, au fil des rencontres de personnes manipulant les signes. Tout signe s'accompagne d'un code : c'est un ensemble de règles conventionnelles qui permet, dans un groupe social, de lui attribuer une signification.

Si à la suite de Pierce, les sémioticiens se sont beaucoup attachés à décrire les différences entre textes et images, nous les considérons plutôt à un niveau sur lequel émergent des similitudes ou des caractéristiques génériques quant à leur fonctionnement pragmatique, à l'instar des approches théoriques de Goodman (2005), de Mitchell (1986/2009). D'autres approches théoriques situées dans le champ de la *multimodalité* et issues de la linguistique appliquée (Kress & Van Leeuwen, 2001), considèrent que les différents modes d'expression et de communication se combinent et participent conjointement à une activité de création-interprétation de significations. Apprendre à lire, dans cette perspective, revient à la capacité de produire et d'interpréter une grande variété de messages, combinés ou non, incluant les messages visuels et non seulement verbaux.

## **2.2 L'IMAGE COMME DISCOURS**

La deuxième entrée théorique que nous convoquons est celle du genre discursif. Les domaines de l'activité humaine sont rattachés à l'utilisation du langage qui s'effectue sous forme d'énoncés, reflétant par le contenu, le style et la construction, leurs conditions et leurs finalités spécifiques (Bakhtine, 1984). Les genres du discours rassemblent des types d'énoncés relativement stables autour d'une sphère d'utilisation.

Dans sa théorie, Bakhtine revisite les schémas de la communication issus de la linguistique et de la sémiologie en y ajoutant la notion de *responsivité* active, directe ou différée, sur laquelle postule tout locuteur (une réponse, une adhésion, une acceptation, une objection, une exécution...) lorsqu'il émet un message. La notion de genre est ainsi intimement liée à celle de la visée intentionnelle du locuteur.

En poursuivant le parallélisme entre image et verbe, nous transposons au domaine de l'image l'intérêt que Bakhtine souligne à considérer les particularités des genres pour éviter le formalisme et l'abstraction et pour renforcer le lien entre la langue et la vie. Nous retenons de la notion de *responsivité* qu'elle présuppose l'existence d'un espace de compréhension partagé entre locuteur et récepteur du message, espace fondé également sur l'existence d'un code de significations et qu'elle s'applique, selon nous, autant aux discours qu'aux messages visuels constitués par les images.

## **2.3 L'IMAGE COMME ACTION SIGNIFIANTE**

En guise de confirmation des deux approches théoriques présentée ci-dessus, nous considérons que l'image constitue bien un agir au sens de Bronckart (2005), soit une forme d'intervention orientée d'un ou plusieurs humains dans le monde. En suivant ses définitions, nous dirons pour préciser, qu'elle est une activité collective avec son caractère premier et construit de « format social organisant et régulant les interactions des individus avec le milieu » (op. cit, p. 85). L'image comporte bien les deux dimensions majeures de l'action signifiante : le communicationnel et l'intentionnel et elle nécessite une interprétation (Friedrich, 2001 ; Schütz, 1998). Elle se déploie dans le

cours de l'agir en chaîne de procès que l'analyse interprétative de la Pietà de Bentalha de Delannoy (2005) rend bien explicite. Quant à la position de Habermas, nous nous risquons, du moins de façon provisoire, à penser que l'image constitue simultanément un agir praxéologique (Bronckart, 2005), comme tout média destiné à agir dans le monde, et un agir communicationnel basé sur un « mécanisme de création d'unités sémiologiques arbitraires et sociales-conventionnelles » (Bronckart, 2005, p. 20). C'est à notre avis, un agir d'ordre communicationnel qui fournit l'hypothèse journalistique de prendre la photo d'un reporter contemporain chargé de couvrir la guerre civile en Algérie comme réplique d'une scène picturale extrêmement codifiée par les peintres de la Renaissance et d'en faire ainsi une des images de presse les plus retentissantes du XX<sup>ème</sup> siècle (Delannoy, 2005).

### **3. TRAITEMENT DES IMAGES EN GENRES**

Considérer l'image comme un agir permet une approche pragmatique où le média est considéré comme une activité humaine (Anderson, 1998) et où le genre permet d'identifier l'ensemble de ses implications pratiques. Cette considération met en avant le primat de l'humain sur le technique, du processus sur le produit et priorise l'intentionnalité et la finalité de la communication, le statut sémiotique de ce qui est représenté et la nécessité d'apprendre les langages constitutifs de ces représentations (Peraya & Rickenmann, 1998).

#### **3.1 TENTATIVES DE CLASSIFICATION DES IMAGES**

L'image, tout comme le texte, a donné lieu à diverses tentatives de classification selon des critères multiples et hétérogènes. Meunier et Peraya (1999) citant Wunenburger, plaident pour une première prise en compte de la diversité des images, qu'elles soient matérielles, perceptives ou mentales. À partir des images matérielles, un nouveau critère permet de distinguer les images selon le processus physique de fabrication : *manuel*, *optique*, *technologique*. Le classement proposé par Darras (1998) se fonde sur les différents processus cognitifs de production d'images de la pensée visuelle d'une part et de la pensée figurative d'autre part : selon la catégorie cognitive engagée dans le processus, les signes iconiques se classent dans la famille des *similis* ou dans celle des *schémas*. Les classements fonctionnels considèrent l'image soit dans ses rapports intersubjectifs entre l'auteur et le récepteur, soit dans le rapport au monde. Dans le premier cas, l'image est considérée, comme le texte, en qualité de message, de langage, d'outil d'expression et de communication. Dans ce sens, texte et images sont toujours produits et reçus dans une situation de communication ; ceci explique que la taxinomie de Roman Jakobson ait servi autant pour décrire les différentes fonctions communicatives du langage que celles de l'image (Joly, 1993). Dans le deuxième cas, l'image est classée en la considérant comme « toutes les productions proprement humaines visant à établir un rapport avec le monde » (Aumont, 1990/2003 p.57), selon le mode *symbolique*, *épistémique* ou *esthétique*. La proposition d'Aumont vise à dépasser celle de Arnheim (1969, cité par Aumont), elle-même découlant de la sémiotique de Pierce, qui considère les valeurs de l'image dans son rapport au réel en tant que *représentation*, en tant que *symbole* ou en tant que *signe*. Aumont complète

encore sa réponse à la question « à quoi servent les images ? » en s'appuyant sur les deux formes d'investissement psychologique dans l'image que propose Gombrich (1965, cité par Aumont), la *reconnaissance* et la *remémoration*. On peut encore ajouter la typologie temporelle des images qui met en évidence les dichotomies images *fixes* vs. images *mobiles*, images *uniques* vs. images *multiples* et image *autonome* vs. image *en séquence*. A l'intérieur même de certaines familles d'images, d'autres niveaux de classification ont été entrepris ; pour exemple la photographie fait l'objet d'une déclinaison inspirée des traditions picturales, en genres *documentaires* (ethnographique, social...), *reportages* (guerre, voyage...) , *portraits*, *paysages* (nature, urbain, aérien...), *expérimentations plastiques*, *publicité*, *mode*...

Si aucun classement des textes n'a réussi à s'imposer (Bronckart, 1996), toute tentative de classification de l'image demeure elle aussi incomplète et délicate (Joly, 1993).

### **3.2 DIDACTIQUE DES GENRES: LES EMPRUNTS A LA DIDACTIQUE DU FRANÇAIS**

Comme toute didactique, notre projet peut être vu comme une réponse à une situation d'enseignement problématique et insatisfaisante (Bronckart & Schneuwly, 1991). Dans le cas de la didactique du français, l'insatisfaction est à l'origine d'une approche des pratiques de lecture/écriture centrée sur un apprentissage structuré de la maîtrise des genres de textes qui a connu un grand succès et qui est aujourd'hui largement mise en application en Suisse Romande et ailleurs (Bronckart, 2005).

Notre intérêt pour les genres textuels se réfère aux typologies situationnelles décrites par Canvat (1996) à partir des travaux de Bronckart et de son équipe et qui sont déterminées par des préoccupations didactiques. Les catégories socio-empiriques de genres permettent de prendre en considération la complexité textuelle et la multiplicité des savoirs. Elles donnent lieu à une didactisation du texte qui tient compte des dimensions psycholinguistique, sociologique et d'apprentissage : le genre permet de construire des significations du monde ; le genre est ancré dans les compétences communicatives des locuteurs ; en tant qu'unité intégrante, le genre permet d'organiser et de planifier l'enseignement/apprentissage de la langue en mettant l'accent sur les caractéristiques discursives, textuelles, pragmatiques ou linguistiques.

Dans le cadre de la didactique du français, le classement des textes contemporains en genres a ainsi permis de conceptualiser la diversité et la complexité des formes de productions verbales et de définir un programme et une progression pédagogique de démarches d'enseignement explicites des textes (Bronckart, 1996). Le genre est ici un outil- constitutif de la situation de communication – pour agir dans des situations langagières ; il se définit par ses contenus, ses structures communicatives et ses structures langagières (Bakhtine, 1984 ; Dolz & Schneuwly, 1996). La classification proposée repose ainsi sur trois critères essentiels à la construction de progressions : le domaine social de communication, la distinction typologique et les capacités langagières dominantes.

Cette définition et cette application didactiques du genre textuel ne peuvent que nourrir et stimuler le projet de construire une didactique de l'image. Les dimensions des genres étant génériques, elles devraient pouvoir s'appliquer à toutes sortes d'images en



circulation et leur subordonner les questions structurales, héritées de l'histoire de l'art et de la sémiotique, à une approche pragmatique axée sur l'expression et la réception. Il s'agit d'un renversement de posture par rapport à la grande majorité des propositions didactiques existantes.

Il nous plaît de rappeler qu'à la source de la didactique des genres initiée en didactique du français, le postulat est identique à celui que nous avons au sujet de l'image. « Tout se passe comme si la capacité de produire des textes était un savoir-faire que l'école doit encourager pour en faciliter l'apprentissage, mais qui naît et se développe fondamentalement de manière spontanée sans que l'on puisse l'enseigner systématiquement » (Dolz & Schneuwly, 1996, p.56).

### **3.3 CLASSEMENT DES IMAGES EN GENRES COMME OUTIL DIDACTIQUE**

Les auteurs des séquences didactiques n'ont certainement pas opéré leur classification sans difficulté ni compromis. À ceux-ci s'ajoute, quant aux images, le fait qu'elles constituent, plus généralement que les textes, des messages plurifonctionnels, rendant à priori leur classification encore plus délicate. Parce qu'elle informe et émeut, une photo de presse se situe entre fonction référentielle et fonction expressive (Joly, 1993). La photo de famille, dans sa destinée à renforcer la cohésion familiale a une fonction dominante plus phatique que référentielle (Bourdieu, 1965). L'image publicitaire navigue entre fonction conative, phatique, expressive, voire poétique.

Nous nous plions malgré tout à l'exercice d'une classification, considérant, comme en didactique du français, le genre comme un outil et nous proposons, de façons provisoire, une tentative de regroupement des genres d'images contemporaines qui se base sur le travail réalisé dans cette discipline (Dolz & Schneuwly, 1996, p. 63).

<b>Domaines sociaux de communication FONCTION DOMINANTE Caractéristiques principales</b>	<b>Exemples de genres visuels</b>
<i>Fiction</i> NARRER Généralement des images en mouvement ou des séquences d'images	BD Roman-photo Film fictionnel Dessins animés ...
<i>Documentation et mémorisation d'actions et de productions humaines</i> REPRESENTER LE MONDE témoignage d'une réalité, d'un vécu fort degré d'iconicité décalage spatio-temporel Généralement accompagné d'un texte ou d'un discours qui RELATE cette réalité ou ce vécu.	Photographie documentaire (sociale, ethnographique, paysagère, animalière, etc...) Photo d'archives Film documentaire ... Photo de presse ... Album de famille Photographie amateur Carte postale ...

<p><i>Transmission et construction des savoirs</i> EXPLIQUER Une image qui ne représente pas vraiment la réalité telle qu'on pourrait la percevoir, mais transformée par un procédé ou un appareillage Une image qui démontre Souvent des dessins et des schémas</p>	<p>Photos satellites, aérienne Photographie scientifique Imagier Dessins scientifiques Film démonstratif Graphiques Cartes géographiques Plans Imagerie médicale ...</p>
<p><i>Transmission des informations</i> INFORMER Combinaison d'éléments visuels et textuels qui informent sur un objet, un contenu ou un événement. Les éléments textuels sont généralement travaillés dans leur composante visuelle (typographie, mise en page, graphisme)</p>	<p>Affiche Couverture Catalogue de vente ...</p>
<p><i>Instruction et prescription</i> DECRIRE DES ACTIONS Fort degré d'iconicité avec des moyens simples de représenter Une image très précise et concise Recours fréquent au gros plan</p>	<p>Plan de montage Schéma pour règles Panneaux signalétique Recettes en images (illustration ou film) ...</p>
<p><i>Exercice d'une influence politique, économique ou sociale</i> AGIR SUR AUTRUI Une image qui capte l'attention plus que toute autre Le message fonctionne au deuxième degré Il véhicule des valeurs, influence l'opinion et provoque une action</p>	<p>Logo Publicité Propagande Dessins de presse ...</p>
<p><i>Expression esthétique</i> PLAIRE Le rapport de ressemblance avec la réalité est moins important que la construction plastique</p>	<p>Images d'illustration Décoration Photographie d'art Expérimentations plastiques Reproductions d'œuvres d'art ...</p>

**Tableau 1 Classement provisoire des images en genres**

Construit sur des domaines de communication actuels, ce tableau n'inclut pas les œuvres d'art historiques. Si elles ont acquis ce statut particulier, la plupart d'entre elles assumaient par le passé des fonctions narratives, informatives, explicatives... Les originaux, « uniques », bien que placés souvent dans des lieux d'exposition publics ne sont pas facilement accessibles, en revanche, ils peuvent faire l'objet de reproduction et de diffusion massives (ce sont alors des images d'images). S'il reste indispensable de tisser des liens avec l'histoire de l'art et le patrimoine iconographique qu'elle constitue, c'est que le code visuel en vigueur aujourd'hui est issu de cette tradition. Les œuvres

d'art font de l'image actuelle un objet conceptuel, historiquement et socialement construit qui mérite et nécessite un enseignement.

### **3.3. PERSPECTIVES DE RECHERCHE**

Pour la suite de la recherche, nous posons l'hypothèse que l'image est une activité déclinée en genres et qu'en tant que telle, cet omniprésent objet culturel pourrait être traduit en objet d'enseignement. Fonder une didactique suppose de définir un ancrage théorique et de mettre en évidence les spécificités de l'objet enseigné. C'est en prenant appui sur l'expérience et les recherches menées en didactique du français en faveur de l'enseignement de l'expression orale et écrite que nous entrons dans une première phase d'empirie. Des enseignants volontaires et prêts à prendre part à un dispositif de recherche-formation (Desgagné & al., 2001), participeront à la co-élaboration d'une ingénierie didactique basée sur les genres d'images, puis ils le testeront avec leurs élèves.

Comme pour le discours oral/écrit en français, nous espérons que cette nouvelle optique permettra de placer les images au cœur d'un système didactique capable d'affronter leur complexité inhérente, de définir les attentes minimales de la société, de fournir aux enseignants les grandes orientations de travail, de préciser les situations de collaboration entre élèves et de fournir outils et démarches d'intervention pour que les élèves puissent progresser dans leur apprentissage (Bronckart, 1996 ; Dolz & Schneuwly, 1996).

Ce qui est en jeu, c'est la construction du regard, la mise en place d'un appareil critique pour être capable de comprendre les images, de leur donner sens ou non, de les accueillir ou de les refuser. Nous le voyons comme un acte d'éducation lent et à démarrer dès le début de la scolarité.

## **Bibliographie**

- Anderson, J.A. (1988). Examen critique de quelques concepts éclairant la position de l'éducateur face aux médias. *Media Education*. Rencontre de la recherche et de l'éducation. Actes du symposium du 27 au 30 juin 1988, Lausanne, 11-18.
- Aumont, J. (1990/2003). *L'image*. Nathan/VUEF
- Bakhtine M. (1984). Les genres du discours. *Esthétique de la création verbale*. Gallimard.
- Battut, E. et Bensimhon, D. (2001). *Lire et comprendre les images à l'école*. Retz/HER.
- Bronckart, J.P. (1996). Genres de textes, types de discours et opérations psycholinguistiques. *Voies livres* v78 Février 1996.
- Bronckart, J.P. (2005). Vingt-cinq ans de didactique de l'expression écrite. Eléments de bilan et perspectives d'avenir. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, n° X, 2005.
- Bronckart, J.P. & Schneuwly, B. (1991). La didactique du français langue maternelle : l'émergence d'une utopie indispensable. *Education et recherche*, 13° Année, 1/91.

- Bourdieu, P. dir. (1965). *Un Art moyen. Essai sur les usages sociaux de la photographie*. Minuit
- Chartran, S.G & Blaser C. (2006). Fonction épistémique des genres disciplinaires scolaires : prolégomènes à un champ de recherches. In Schneuwly, B. & Thévenaz-Christen, T. (Dir.) *Analyses des objets enseignés. Le cas du français*. Bruxelles : De boeck.
- Canvat, K. (1996). Types de textes et genres textuels. Problématique et enjeux. *Enjeux n° 37/38*, mars/juin 1996.
- Darras, B. (1998). L'image, une vue de l'esprit. Etude comparée de la pensée figurative et de la pensée visuelle. *Recherches en communication, 1998 (9)*.
- Delannoy, P.A. (1998). L'image et le savoir partagé : la Piété de Bentalha. *Communication et langages, 1998, n° 115, 52-57*.
- Desgagné, S., Bednarz, N., Couture, C., Poirier, L. et Lebuis, P. (2001). L'approche collaborative de recherche en éducation : un rapport nouveau à établir entre recherche et formation. *Revue des sciences de l'éducation, Vol. XXVII, n° 1, 2001*, pp. 33-64.
- Dolz, J. & Schneuwly, B. (1996). Genres et progressions en expression orale et écrite. Éléments de réflexions à propos d'une expérience romande. *Enjeux n° 37/38, mars/juin 1996*.
- Flüsser, V. (1996/2004). *Pour une philosophie de la photographie*. Circé.
- Fozza, J.-C., Garat, A.-M., Parfait, F. (1988/2003). *Petite fabrique de l'image*. Magnard.
- Friedrich, J. (2001) Quelques réflexions sur le caractère énigmatique de l'action. In Baudouin, J.M. & Friedrich, J. (éds), *Théories de l'action et éducation*. Bruxelles : De Boeck.
- Goodman, N. (2005). *Langage de l'art. Une approche de la théorie des symboles* (Morizot, J. trad.). Paris : Hachette.
- Haver, G. (2007). L'image et l'enseignement : réquisitoire contre l'image-illustration. *Les archives audiovisuelles font école*. Colloque Memoriav 2007 pp. 11-18.
- Joly, M. (1999). *Introduction à l'analyse de l'image*. Nathan HER.
- Kress, G. & Van Leeuwen, T. (2001) *Reading images. The grammar or visuel design*. Routledge.
- Meunier, JP. & Peraya, D. (1999). *Sémiotique et cognition: voyage autour de quelques concepts*. Consultation en ligne en octobre 2009: <http://www.comu.ucl.ac.be/reco/grems/jpweb/peraya/voir3.pdf>
- Mérieu, P. (2003). *L'évolution du statut de l'image dans les pratiques pédagogiques*. Conférence prononcée lors des rencontres nationales de la liste cdidoc-fr. Consultation en ligne en octobre 2009 : <http://www2.ac-rennes.fr/savoirsdi/rencontrelyon/meirieu/meirieu.htm>

- Mitchell, W.J.T. (1986/2009). *Iconologie. Image, texte, idéologie*. Les prairies ordinaires.
- Morris, C. (1974). Fondements de la théorie des signes, *Langages*, N° 35, p.17.
- Peirce, C.S. (1978). *Écrits sur le signe*. Seuil.
- PEV (2006). *Plan d'étude vaudois*. Plan d'étude et grilles horaires. Consultation en ligne en octobre 2009: <http://www.vd.ch/fr/themes/formation/scolarite-obligatoire/plan-detude-vaudois/>
- PER (2008). *Plan d'étude romand*. Consultation en ligne en octobre 2009: <http://www.consultation-per.ch/>
- Peraya, D. (1995). Vers une théorie des paratextes : images mentales et images matérielles. In *Recherches en communication*, n° 4.
- Peraya, D. Rickenmann, R. (1998). *Nouvelles perspectives pour l'éducation aux médias. Théorie et pratique*. Consultation en ligne en octobre 2009: [http://tecfa.unige.ch/tecfa/teaching/LME/ex-teachers/peraya/textes/dper\\_rr.pdf](http://tecfa.unige.ch/tecfa/teaching/LME/ex-teachers/peraya/textes/dper_rr.pdf)
- Perriault, J. (1978). *La photo buissonnière*. Fleurus.
- Radford, L. (2006). Elementos de una teoria cultural de la objetivación. *Relime, Número especial, 2006*, pp.103-129.
- Reyt, C. (2005). *Enseigner les arts visuels. L'image au cycle 3*. Bordas.
- Ricoeur, P. (1986). Qu'est-ce qu'un texte ? *Du texte à l'action. Essai d'herméneutique II*. Éditions du seuil.
- Schürch, D. (2004). Nouvelles technologies et valeurs de l'éducation - réflexion épistémologique. In Bronckart, J.P. & Gather Thurler M. (éds), *Transformer l'école*. De Boeck.
- Schürch, D. (2007). *Psicodidattica della fotografia nel bambino dai 3 ai 7 anni. L'altro sguardo sull'ambiente di vita*. FrancoAngelli..
- Schütz, A. (trad. 2007). *Essais sur le monde ordinaire* (T. Blin, trad.). Éditions du Félin.