

Sémiologie de l'activité éducative

Iconotextualité et didactiques disciplinaires

2019-2023

Rapport scientifique final

Maud Lebreton Reinhard

Résumé

Les supports de communication actuels, comme les pratiques, donnent une prévalence à l'image. L'iconisation de la communication (Paveau, 2019) fait de l'image non plus une simple illustration mais le coporteur de sens (Montandon, 1990 ; Mitchell, 1994 ; Nachtergaele, 2017).

Didactiquement, l'image est un support de choix par sa dimension affective et la vitesse de sa perception (Lebreton Reinhard & Aubert, 2022). Sa prise en charge, très disciplinaire, se situe aujourd'hui dans les champs des arts et des MITIC, contexte dans lequel l'image constitue une finalité, en création comme en réception. Pourtant, elle est omniprésente en classe, dans les supports comme dans les pratiques discursives, en qualité de médiatrice du sens.

Ce projet de recherche a été mené de 2019 à 2023 dans les cycles 1 et 2 des cantons de Vaud, Neuchâtel, Berne francophone et Jura. 223 traces d'une activité pédagogique libre augmentée d'une image ont été récoltées. L'analyse multimodale des choix faits permet de documenter les pratiques d'utilisation de l'image mise au service des apprentissages.

Le rôle de l'image sur le texte ou le discours n'est pas considéré par les enseignant·e·s et futur·e·s enseignant·e·s qui l'utilisent avant tout pour agrémenter le texte ou le discours. Conjointement, les traces analysées permettent de déceler une possible mise en enquête de l'élève par l'image.

Mots-clés

- image
- littéracie
- multimodalité
- iconotextualité

Remerciements

Je remercie les collègues qui ont jalonné cette réflexion, en particulier Florence Aubert, Brahim Azaoui, Caroline Blanvillain et Alaric Kohler. J'adresse mes remerciements à l'ensemble des participant·e·s à cette recherche, enseignant·e·s et futur·e·s enseignant·e·s. Enfin, ce rapport n'aurait pas vu le jour sans le soutien d'une jeune chercheuse en herbe, Céleste Reinhard : qu'elle soit ici remerciée.

Avertissement

Nous attirons l'attention du·de la lecteur·rice sur le fait qu'au vu de la temporalité du projet, les données ont été utilisées dans des publications scientifiques en fonction des opportunités de questionnement thématique saisies par l'auteure. Le présent rapport s'appuie sur la reprise du questionnement initialement déposé avec le projet grâce à l'analyse d'un sous-échantillon afin d'éviter tout autoplagiat.

Table des matières

1. Introduction	6
2. Ancrage théorique	7
3. Problématique	9
4. Méthodologie	11
4.1. Données récoltées	11
4.2. Approche multimodale	13
4.3. Données générées	14
4.3.1. Codage des données	14
4.3.2. Type d'image	14
4.3.3. Effets de sens des combinaisons iconotextuelles	15
4.3.4. Justification du choix de l'image	16
4.3.5. Rapports iconotextuels	16
4.4. Spatio-temporalité de l'analyse	17
5. Analyse	19
5.1. Les types d'activité	19
5.2. Les types d'image selon les types d'activité	21
5.3. Les justifications des choix iconographiques	22
5.4. Les justifications selon les types d'activité	23
5.5. Les effets de sens	24
5.6. Les effets de sens selon les types d'activité	25
5.7. Les effets de sens selon les justifications des choix iconographiques	26
5.8. Les rapports iconotextuels	27
5.9. Les rapports iconotextuels selon les types d'activité	28
5.10. Les rapports iconotextuels selon les types d'image	29
5.11. Les rapports iconotextuels selon les justifications des choix iconographiques	30
6. Discussion	31
6.1. Le choix de l'image : de la décoration à la mise en enquête	31
6.2. Les effets de sens des pratiques plurisémiotiques	33
6.3. La place de l'image dans la pratique ordinaire de l'enseignement	35
Pour ne pas conclure	36
7. Valorisation	38
7.1. Communications scientifiques	38
7.2. Publications	38
8. Retombées	40
8.1. Au niveau scientifique	40
8.2. Au niveau des formations	40
Bibliographie	40

Liste des figures

- Figure 1** Exemple de trace avec codage
- Figure 2** Echelle d'iconicité de Moles
- Figure 3** Quantification des activités par type
- Figure 4** Type d'image choisie selon le type d'activité
- Figure 5** Quantification des types de justification des choix iconographiques
- Figure 6** Types de justification selon le type d'activité
- Figure 7** Effets de sens selon le type d'interaction avec le sujet-regardant
- Figure 8** Effets de sens selon le type d'interaction avec le sujet-regardant et le type d'activité
- Figure 9** Effets de sens selon le type d'interaction avec le sujet-regardant et le type de justification
- Figure 10** Quantification des types de rapports iconotextuels
- Figure 11** Types de rapports iconotextuels selon le type d'activité
- Figure 12** Types de rapports iconotextuels selon le type d'image
- Figure 13** Types de rapports iconotextuels selon le type de justification
- Figure 14** Image d'amorce d'une activité ancrée en didactique de l'histoire visant l'introduction des grandes découvertes

1. Introduction

La visée d'une situation d'enseignement-apprentissage repose sur le sens donné aux signes et aux symboles par les acteur·rices impliqués dans les interactions. Trois variables conditionnent ce processus : la situation sémiotique dans laquelle est placée l'élève qui doit interpréter les savoirs scolaires (Lebreton Reinhard & Kohler, 2023), la communication de l'enseignant·e (Perrenoud, 1994 ; Azaoui, 2019, 2021) et l'intersubjectivité qui doit permettre le partage du sens et des significations (Grossen, 1997). Les supports de communication actuels, comme les pratiques, donnent une prévalence à l'image et au visuel. L'iconisation de la communication (Paveau, 2019) fait de l'image non plus une simple illustration mais le coporteur de sens. Dès lors, une approche strictement textuelle ou verbocentrée des supports didactiques et pédagogiques comme des pratiques ne peut suffire et c'est avec une perspective iconotextuelle qu'il faut considérer les effets de sens (Montandon, 1990 ; Mitchell, 1994 ; Nachtergaele, 2017) produits en situation d'enseignement-apprentissage.

Pour des raisons historiques et culturelles (Jewitt, 2011), la forme scolaire (Vincent, 1994) est centrée sur le signe linguistique, laissant par là-même de côté les signes dits non-verbaux (image, corps, son, etc.) qui servent pourtant de médiation dans l'enseignement-apprentissage.

Ce projet s'intéresse au rôle et à la place accordés à l'image dans la pratique ordinaire d'enseignant·e·s et de futur·e·s enseignant·e·s généralistes. Sans formation explicite à la prise en charge didactique des images médiatrices d'apprentissages, ce projet documente les pratiques intuitives d'enseignant·e·s et de futur·e·s enseignant·e·s. L'apparente volonté d'utiliser l'image comme un facilitateur de la compréhension de l'élève est-elle réfléchie et raisonnée par l'enseignant·e ? Si oui, quelles images sont choisies et quels usages de l'image peut-on formaliser au service des apprentissages ?

De 2019 à 2023, 223 enseignant·e·s et futur·e·s enseignant·e·s des cycles 1 et 2 des cantons de Vaud, Berne francophone, Jura et Neuchâtel ont participé à ce projet en proposant une activité pédagogique de leur choix augmentée d'une image. En caractérisant le type d'image choisie, la place qu'ils-elles leur accordent dans la justification de leur choix et les effets de sens que nous observons à l'issue de l'analyse, ce projet montre que l'image peut être raisonnée pour être mise au service des apprentissages mais à condition d'une formation dédiée tant elle reste une forme d'impensé de la pratique enseignante ordinaire (Lebreton Reinhard & Azaoui, à paraître).

2. Ancrage théorique

L'image est une représentation visuelle qui détient le pouvoir de rendre présent un objet en son absence (re-présenter = présenter à nouveau). Énonciative, l'image est porteuse de sens dans la manière dont elle donne à voir ce qu'elle donne à voir (Alloa, 2010). La médiation verbale est inévitable pour l'analyser mais ne doit pas appauvrir l'expérience qu'elle représente puisque ses caractéristiques non alphabétiques rendent la stricte équivalence verbale impossible (*Ibid.*).

À la différence des champs des arts ou des MITIC dans lesquels l'image est une fin en soi, en création comme en réception, les images considérées dans ce projet sont celles mises au service de l'enseignement-apprentissage en qualité d'objet médiateur. Dans une situation d'enseignement, l'image mise au service des apprentissages est combinée à une autre modalité sémiotique et remplit la fonction de diriger l'attention (Lefebvre 2011) dans le but de dénoter autre chose (Peirce, 1997). La connexion entre les modalités sémiotiques leur donne le rôle d'adresser l'attention vers une unité de sens autre que celle du texte seul ou de l'image seule alors même qu'ils sont énonciatifs indépendamment l'un de l'autre. Dans cette mise au service d'autre chose, le sens est coconstruit par deux modalités sémiotiques, verbale et visuelle, et leur recontextualisation est laissée au récepteur. C'est cette coconstruction du sens par le texte ou le discours et l'image qui contraint à donner à l'image un rôle au moins égal au texte ou au discours (Mitchell, 1994).

Les supports conjointement portés par un texte écrit et une image comme les discours qui s'appuient sur des images mettent en tension dynamique la sémiologie en raison de leurs caractéristiques intrinsèquement différentes. En effet, leur coprésence engendre une négociation dont le résultat relève de l'expérience sensible et intellectuelle (Bordron, 2016) pour le récepteur qui n'a d'autre choix que de considérer l'ensemble des signes (Mitchell, 1994). Basé sur les différences et les similitudes entre le texte ou le discours et l'image, ce processus de catégorisation mobilise l'ensemble des connaissances et des expériences du sujet-regardant, plaçant l'interprétation dans le potentiel sémiotique, et donc culturel, de chaque modalité désormais envisagée comme une ressource sémiotique (Jewitt, 2011). Dans une perspective peircienne (Peirce, 1997) et multimodale (Kress, 2010), la combinaison d'un texte ou un discours avec une image ouvre un espace de signification qui contraint une renégociation permanente du sens dans laquelle s'immiscent le connu et le vécu. Suivant le développement de la cognition située telle que théorisée par Goodwin (Quéré, 2016), les ressources sémiotiques disponibles offertes au sujet s'élaborent mutuellement dans son interaction avec l'environnement. C'est ce qu'il nomme les « configurations contextuelles » dont la caractéristique première est d'être

constituée de champs sémiotiques interdépendants qui s'élaborent les uns les autres dans une totalité changeante (Quéré, 2016). L'étude de la pratique ordinaire (Coulange, 2012 ; Sensevy, 2011) et intuitive des enseignant·e·s et futur·e·s enseignant·e·s s'inscrit dans ce cadre et permet de documenter la complexité du discours, les enjeux d'intercompréhension et les moyens mis en œuvre pour atteindre les buts de l'enseignement : l'apprentissage.

S'intéresser à la sémiose suppose de distinguer et mettre en relation ce que le sujet fait lorsqu'il combine des objets, leurs référents et leurs représentants (Vermersch, 2012). Cette approche repose ainsi sur une considération paradigmatique centrée non pas sur l'enseignant·e mais sur l'élève et la réception individuelle de sens. Cette prise en compte de l'interprétation située de la communication en fonction des différentes communautés de sens (Gumperz & Cook-Gumperz, 2008) répond notamment aux besoins générés par l'hétérogénéité et la multiculturalité des classes d'aujourd'hui. En reconnaissant le « pouvoir d'agir » aux apprenant·e·s, chacun·e a la possibilité d'entrer en dialogue avec toute la complexité d'une situation d'enseignement-apprentissage.

3. Problématique

Dans le champ de la formation, tout apprentissage s'intéresse aux relations qu'un individu et un groupe d'individus établissent avec des savoirs. Le sens que fabriquent les apprenant·e·s est donc au centre de la démarche didactique.

Si la communication est multimodale par essence puisque nous percevons par l'intermédiaire de tous nos sens, la société contemporaine a fait émerger une communication dans laquelle chaque modalité (visuelle, textuelle, sonore...) peut être configurée, peut circuler ou encore être recyclée. Cette prise en compte de la multimodalité de la communication humaine (Jewitt, 2011) permet d'étendre l'interprétation sociale du langage et ses significations à l'ensemble des modes de représentation et de communication en remplaçant le langage verbal dans un ensemble de langages non-verbaux.

En tant que réalité sémiotique quotidienne, préexistant à l'objet d'enseignement-apprentissage, l'image échappe au questionnement. Ce caractère impensé est tel que scientifiquement, l'image tend à être exclue de la compréhension et échappe à la construction de connaissances (Balazut, 2005). L'image relève ainsi aujourd'hui d'un « déjà-là » et d'une forme d'allant-de-soi (Lebreton Reinhard & Azaoui, à paraître). Pourtant, une récente recherche (Lebreton Reinhard & Attanasio, 2022) a permis de montrer que dans une situation d'enseignement-apprentissage s'appuyant sur des images, les élèves mobilisent systématiquement les images en premier alors que l'enseignant·e reste centré·e sur la modalité verbale, qu'elle soit écrite ou orale. Dès qu'elles sont présentes, cette même recherche montre que les images permettent aux élèves de poser leurs questions et justifier leurs choix ou leurs réponses et ce même quand on retire les images (*ibid.*).

Néanmoins, pour des raisons historiques et culturelles, l'enseignement-apprentissage reste verbocentré (Lépine 2012 ; Leclaire-Halté & Maisonneuve 2016). L'image médiatrice de l'enseignement-apprentissage n'est ainsi considérée dans aucune de ses dimensions (Mitchell, 1994) :

- esthétique pour l'expérience esthésique qu'elle permet ;
- sémiotique pour son rôle sur la fabrication de sens ;
- sémiologique pour sa reliance au reste du support ou du discours ;
- médiologique pour sa mission indexicale.

Au vu de son omniprésence dans les pratiques de communication et dans les environnements d'enseignement-apprentissage, le présent projet questionne l'usage des images par les enseignant·e·s et les futur·e·s enseignant·e·s. Sans formation à l'usage des images comme objets médiateurs de sens dans les apprentissages, ce sont les pratiques intuitives et ordinaires qui ont été placées au centre de cette recherche. Les traces de l'activité considérées ici renvoient aux formes complexes de construction du sens en contexte d'enseignement-apprentissage dans lequel les savoirs s'inscrivent « dans une forme de vie, incarnés, ou dessinés réflexivement dans l'espace narratif » (Malet, 2000, p. 43). C'est donc le savoir ordinaire et la notion de sujet qui ont été mis au centre de la présente démarche herméneutique. À cette fin, les acteur·rice·s ont été considérés en situation réelle d'enseignement (Clot, 2011) et les traces qu'ils ont produites en situation ont ensuite constitué les signes des processus d'action de la connaissance que la situation avait pu générer sur les élèves (Morandi, 2004). En explorant le rôle que les enseignant·e·s attribuent à l'image dans la construction de leurs activités pédagogiques, nous avons questionné le choix qu'ils-elles faisaient et la place qu'occupait l'image choisie dans leurs intentions didactiques. Enfin, nous avons cherché à mettre en relation ces deux sous-questions avec les effets de sens générés par les combinaisons iconotextuelles qu'ils-elles proposaient en mobilisant l'analyse multimodale.

4. Méthodologie

4.1. Données récoltées

Ce projet ayant débuté lorsque l’auteure travaillait dans une autre HEP romande, la récolte de données s’est déroulée en plusieurs temps. 223 traces d’activités s’appuyant sur une image ont été analysées et valorisées dans les différentes publications mentionnées dans la section 7. Ces publications prenant chaque fois un angle thématique connexe par rapport à la problématique déposée dans le projet de départ, nous avons décidé de reprendre les données, dégagé un sous-échantillon représentatif pour proposer une restitution du questionnement initial dans le présent rapport. Les résultats présentés dans la section 6 sont donc inédits.

Le sous-échantillon retenu pour le présent rapport est constitué de 138 traces d’une activité pédagogique menée dans les cycles 1 et 2 des cantons de Vaud, Neuchâtel, Berne francophone et Jura. 102 sont des traces produites par des enseignant·e·s généralistes de 4H (8 enseignant·e·s), 5H (5 enseignant·e·s) et 6H (12 enseignant·e·s), soit environ 4 traces par enseignant·e. 36 sont des traces produites par 36 futur·e·s enseignant·e·s généralistes de 3^{ème} année d’une HEP romande.

Chacune des 138 traces se compose de trois éléments (Figure 1) :

- une activité pédagogique librement choisie, présentée sous la forme d’un titre, une référence au PER et une modalité d’enseignement ou de travail
- une image choisie comme amorce de ladite activité
- un paragraphe écrit justifiant le choix de l’image servant d’amorce


Image-amorce	Activité	Justification du choix de l'image
	<ul style="list-style-type: none"> - L'origine des aliments de consommation quotidienne en Suisse - Géographie - Transmettre des connaissances nouvelles 	<p><i>Les aliments qui aujourd'hui nous paraissent « régionaux » et « locaux » ne l'étaient pas il y a encore quelques dizaines, certaines d'années. L'histoire de la pomme de terre découverte en Amérique est un exemple d'un aliment découvert qui devient très populaire dans le monde entier avec les migrations.</i></p>
Image de type photographie	Activité de type 1	Négation de l'image

Figure 1 – Exemple de trace avec codage

Au vu du nombre d'activités différentes, une première analyse a permis de les catégoriser comme suit :

- Les activités de **type 1** sont ancrées dans une didactique disciplinaire du PER selon une modalité d'enseignement frontale et transmissive
- Les activités de **type 2** sont ancrées dans une didactique disciplinaire du PER selon une modalité de travail de l'élève autonome et individuelle
- Les activités de **type 3** sont ancrées dans une didactique disciplinaire du PER selon une modalité de travail collective relevant de l'enquête
- Les activités de **type 4** sont ancrées dans les capacités transversales du PER selon une modalité de travail de l'élève autonome et individuelle
- Les activités de **type 5** sont ancrées dans les capacités transversales du PER selon une modalité de travail collective

Douze observations participantes dans chacune des classes ont permis de consigner les pratiques enseignantes sur leurs utilisations didactiques et pédagogiques des images. Ces observations servent de balise critique aux analyses.

4.2. Approche multimodale

À l'échelle de la trace iconotextuelle, le traitement inductif s'appuie sur les trois métafonctions que la méthode multimodale attribue à toute forme de langage (Jewitt, 2011 ; Sagnier, 2018) :

- La **métafonction idéationnelle** renvoie à la représentation du monde et l'interprétation du réel et de l'expérience. Dans la trace iconotextuelle, l'analyse se centre sur les fonctions sémantiques plutôt que sur les aspects formels ; sur les processus conceptuels ou les processus narratifs marqués par la présence ou l'absence d'acteurs, d'actions, de réactions et les vecteurs qui organisent ces derniers en dirigeant le regard et la lecture ;
- La **métafonction interpersonnelle** touche l'expression des relations sociales et personnelles. Dans la trace iconotextuelle, l'analyse consigne les éléments qui interagissent avec le sujet lecteur/spectateur grâce notamment au rôle attribué à ce dernier via les points de vue et les angles de vue, le caractère figuratif et l'horizon d'attente créé dans les choix de respect des codes culturellement attribués aux modalités sémiotiques ;
- La **métafonction textuelle** concerne l'organisation globale du message et sa capacité à former une unité sémantique. Dans la trace iconotextuelle, l'analyse qualifie la composition sur la base des deux métafonctions précédentes, la matérialité et la cohérence en regard du contexte de production.

Les différences intrinsèques et la codépendance des deux modalités, verbale et visuelle, forcent l'exploration de leurs relations. Pour approcher l'espace-processus d'intelligibilité offert par la combinaison sémiotique, le rapport sémantique qu'entretiennent les éléments verbaux avec les éléments iconographiques force à métaphoriser, c'est-à-dire à « voir quelque chose de plus abstrait sous les traits plus concrets de quelque chose d'autre » (Ricoeur, 1982, p. 7-8). En tant que déplacement sémantique laissé à l'acteur-rice, cette métaphorisation renvoie à la négociation entreprise par la sémiose (Meyer, 2010). L'analyse parvient à catégoriser les rapports qu'entretiennent les éléments verbaux avec les éléments iconographiques en plus de documenter les choix opérés dans chacune des modalités sémiotiques.

4.3. Données générées

4.3.1. Codage des données

Les données ont été codées par catégorisation sémantique des occurrences et regroupement des cooccurrences. Le codage s'est fait dans un tableau excel à double entrée : les individus d'une part, de l'autre les entrées suivantes : type d'image, effets de sens, justification de l'image et rapport iconotextuel.

4.3.2. Type d'image



Figure 2 – Echelle d'iconicité de Moles

Les trois catégories utilisées ici sont issues de l'échelle d'iconicité de Moles (Figure 1) après analyse inductive des données :

- La **photographie** renvoie à la technique de reproduction très analogique du réel
- L'**illustration** regroupe les dessins numériques reproduisant un univers culturel partagé
- Le **schéma**, qui peut être une carte géographique ou un symbole religieux par exemple, constitue une abstraction de la réalité qui reste socialement partagée

4.3.3. Effets de sens des combinaisons iconotextuelles

L'analyse multimodale des iconotextes a été menée dans une double intention d'observation de la posture didactique choisie par les enseignant·e·s et les futur·e·s enseignant·e·s et de l'interaction entre l'image choisie et le sujet regardant.

Six composantes ont été considérées pour qualifier la considération du sujet-regardant :

Corrélations métafonctionnelles	Indicateurs
Le sujet regardé est un acteur possible du milieu du sujet regardant	Caractère passif/actif (avec ou sans but) du/des sujets représentés
Le sujet regardant est apte à entrer en communication avec le sujet regardé	Interpellation directe ou mise en position de spectateur externe du sujet regardant
Le sujet regardé est placé à distance	Connivence / Éloignement entre sujet représenté et sujet regardant
Le sujet regardé est une composante possible de la réalité iconographique du sujet regardant	Degré d'iconicité de l'image (abstraction - hyperréalisme)
Une perspective critique est offerte au sujet regardant	Contextualisation du sujet représenté
L'attention du sujet-regardant est captée et impacte la réception	Degré de saillance de l'image

L'approche combinée du rapport entre le type d'activité et l'image choisie comme amorce et médiatrice de l'enseignement donne accès au rôle sémiotique attribué à l'image par les enseignant·e·s et les futur·e·s enseignant·e·s.

4.3.4. Justification du choix de l'image

Le recours à la théorisation ancrée (Cooney, 2010) a permis de faire émerger les catégories qui suivent selon les étapes suivantes : codage des données et élaboration itérative des catégories, analyse par comparaison constante, échantillonnage théorique, découverte de la catégorie centrale, élaboration de la théorie.

4 catégories ont été identifiées et stabilisées dans les paragraphes écrits par les enseignant·e·s et les futur·e·s enseignant·e·s pour justifier leur choix iconographique :

- La catégorie **description** regroupe les propos qui constituent une traduction verbale de l'observation, partielle ou exhaustive, qui ne relève pas de la justification demandée.
- La catégorie **choix justifié** regroupe les propos qui mettent en relation l'image choisie et l'activité grâce à la sélection des composantes de l'image et de l'activité qui, prises ensemble, produisent du sens.
- La catégorie **choix raisonné** regroupe les propos qui contextualise l'image dans l'activité en formulant des hypothèses et des propositions de signification qui s'appuient sur les ressorts de l'analyse, c'est-à-dire en mobilisant des connaissances extérieures.
- La catégorie **négation de l'image** regroupe les propos qui n'aborde pas l'image.

4.3.5. Rapports iconotextuels

Le rapport entre le contenu textuel de l'activité et le contenu de l'image a permis d'identifier la posture didactique des enseignant·e·s et futur·e·s enseignant·e·s. Cette relation intersémiotique nous autorise à désigner les manières dont l'enseignant a amené son activité, conduit son dispositif pédagogique et les apprentissages qu'il vise : savoir, savoir-faire, savoir-être, savoir-s'engager.

Trois types de rapport entre le texte et l'image ont été identifiés :

- Un rapport de **redondance** :

Dans ce cas, le texte et l'image présentent une majorité d'éléments sémantiques identiques. Même si les modalités sémiotiques ne permettent pas une stricte similitude, les informations

fournies par les deux modalités sont redondantes. Didactiquement, la posture est considérée comme fermée sur les savoirs.

- Un rapport de **stéréotypie** :

Lorsque l'image ne présente pas de lien direct avec les apprentissages visés et constitue une image « en circulation », le rapport intersémiotique déclenche le mécanisme de la stéréotypie. En effet, en sélectionnant une image « hyperdisponible », l'enseignant-e ou le futur-e enseignant-e ne place aucun but intelligible dans son choix. La posture didactique est ici considérée comme dangereuse car elle véhicule et transmet une image qui, à force de circulation, intègre les imaginaires.

- Un rapport de **réflexivité** :

En créant un décalage entre la consigne et la thématique de l'activité et les informations présentes dans l'image, la combinaison sémiotique résiste à la fabrication de sens et force le questionnement. Cette résistance crée un espace didactique pour la prise de distance et la mise en perspective du thème, de l'image et des apprentissages visés dans l'activité. La posture de l'enseignant-e ou du-de la futur-e enseignant-e est ici médiatrice et accompagne le développement d'une compétence critique chez les élèves. Des savoirs sont certes transmis mais également des savoir-être, voire des savoir-s'engager. La posture didactique permet conjointement d'envisager la propre réflexivité des enseignant-e-s et futur-e-s enseignant-e-s.

4.4. Spatio-temporalité de l'analyse

Les données ont été récoltées sur trois années scolaires : 2020-2021, 2021-2022 et 2022-2023. Les enseignant-e-s qui ont participé volontairement au projet ont librement choisi les activités et les images d'amorce qu'ils-elles ont remis aux chercheur-e-s.

Les données des futur-e-s enseignant-e-s de 3^{ème} année ont été récoltées durant l'année académique 2020-2021. La participation s'est faite sur une base volontaire et la consigne, identique à celle donnée aux enseignant-e-s a été augmentée d'une condition : que l'activité ait été conçue et réalisée dans le cadre du stage, le but étant d'être dans une situation aussi proche que possible que celle des enseignant-e-s.

Le codage et l'analyse des données a été plus étalé dans le temps et s'est faite en fonction des opportunités de dissémination et de valorisation, le tout s'étalant entre 2022 et 2024.

Les analyses ayant été étalées sur deux ans, elles ont permis l'implémentation dans le cours de didactique du français en formation initiale des enseignant·e·s généralistes du site de La Chaux-de-Fonds de la HEP-BEJUNE ainsi que dans plusieurs formations continues (Cf. Section 7).

La fin administrative du projet permet une première restitution de l'analyse des données qui, par leur quantité et leur qualité, pourront continuer d'être traitées et valorisées.

5. Analyse

Le codage et les outils étant décrits dans la section précédente, nous présentons ici les données générées et une description issues de leur observation.

5.1. Les types d'activité

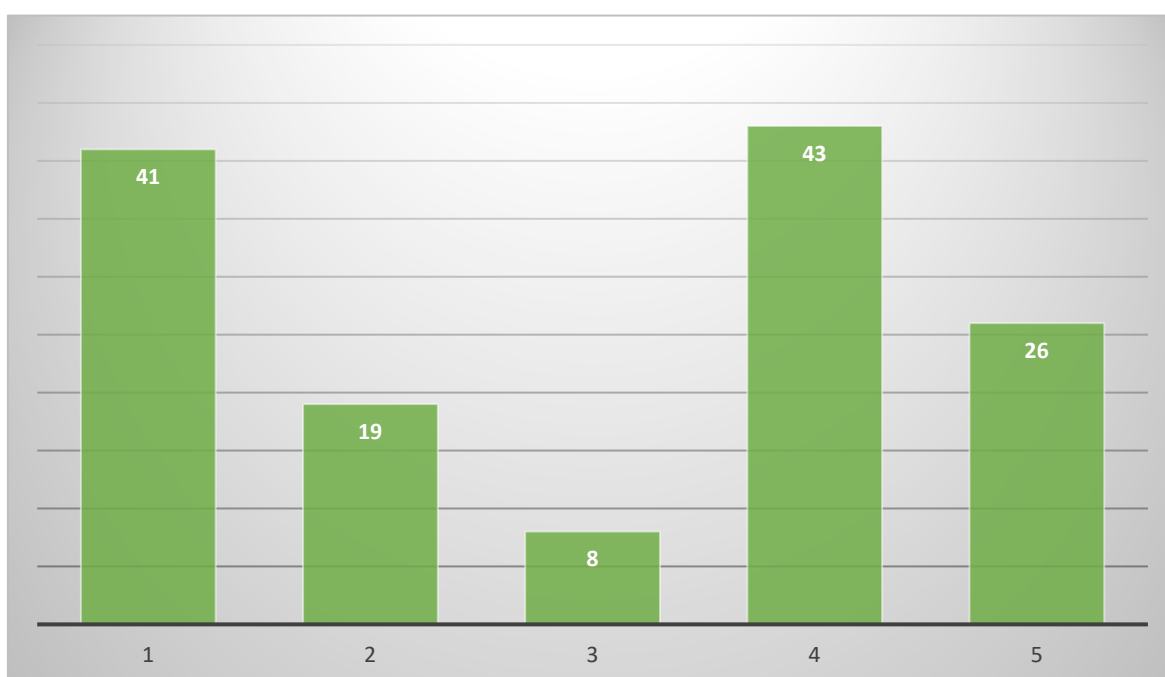


Figure 3 – Quantification des activités par type (1 : didactique disciplinaire en enseignement frontal et transmissif ; 2 : didactique disciplinaire en travail autonome et individuel ; 3 : didactique disciplinaire en travail collectif relevant de l'enquête ; 4 : capacité transversale en travail autonome et individuel)

Les activités majoritairement choisies par les enseignant-e-s et les futur-e-s enseignant-e-s sont ancrées dans les capacités transversales du PER avec une modalité de travail de l'élève autonome et individuelle (Type 4) et dans une didactique disciplinaire du PER selon une modalité d'enseignement frontale et transmissive (Type 1). À noter que les activités les plus centrées sur les élèves et le développement de leurs compétences personnelles et collaboratives (Type 3)

sont les plus rarement choisies. Même si la modalité transmissive et frontale est largement présente, la proportion cumulée des modalités plus participatives est à relever.

5.2. Les types d'image selon les types d'activité

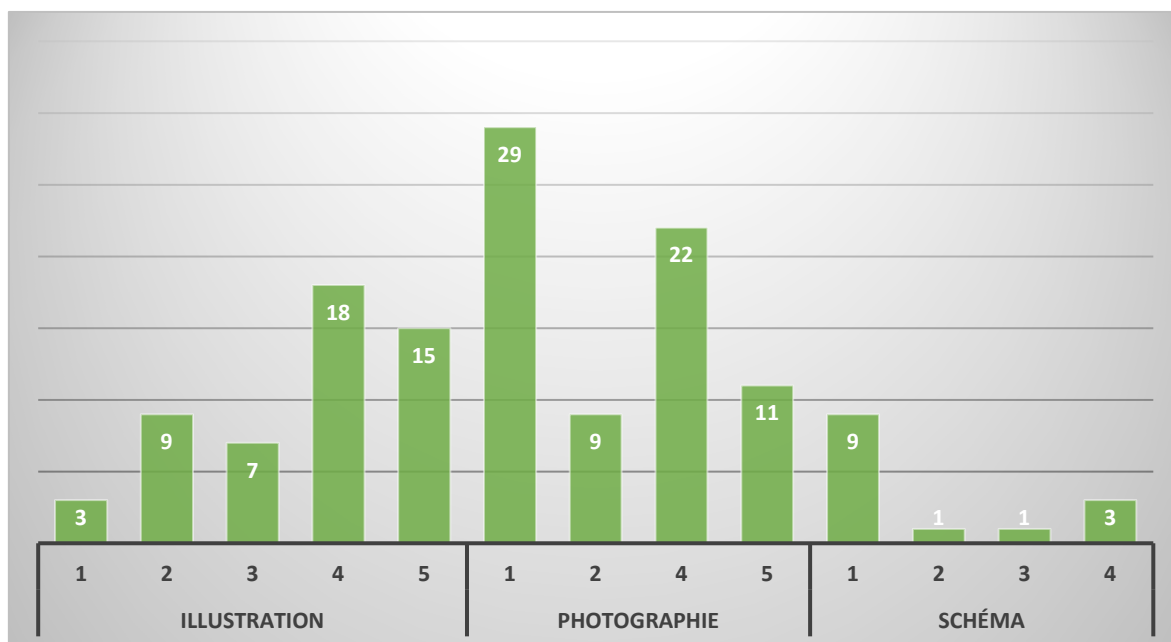


Figure 4 – Type d'image choisie selon le type d'activité

Toutes activités confondues, la photographie est le type d'image le plus sollicité. Les activités les plus concernées par le choix d'une photographie comme amorce sont logiquement les plus sollicitées (Types 1 et 4). À noter l'absence d'utilisation de la photographie dans les activités les plus centrées sur les élèves (Type 3).

Toutes activités confondues, l'illustration est le type d'image le plus sollicité après la photographie. À la différence de la photographie, les activités les plus concernées ne suivent pas parfaitement les proportions globales des types d'activités choisies. Les activités ancrées en didactique disciplinaire avec une modalité transmissive et frontale (Type 1) mobilisent très rarement les illustrations. À l'inverse, les activités ancrées dans les capacités transversales avec une modalité de travail collective (Type 5) mobilisent particulièrement le type illustration.

Toutes activités confondues, le schéma est très peu sollicité par les enseignant·e·s et les futur·e·s enseignant·e·s et ce, majoritairement dans les activités ancrées dans une didactique disciplinaire du PER avec une modalité d'enseignement transmissive et frontale (Type 1).

5.3. Les justifications des choix iconographiques

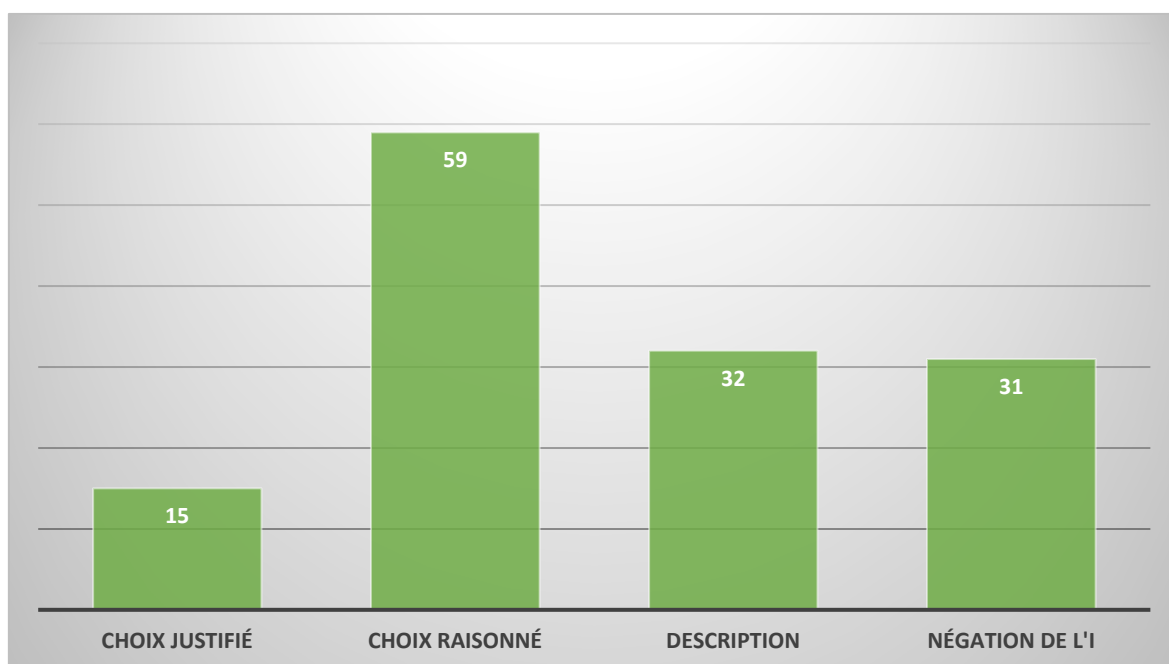


Figure 5 – Quantification (par nombre d'occurrences) des types de justification des choix iconographiques

Toutes activités confondues, une courte majorité des enseignant·e·s et futur·e·s enseignant·e·s justifient ou raisonnent le choix de l'image qu'ils·elles placent en amorce de leur activité (Cumul des choix raisonné et justifié). Conjointement, environ un quart de l'échantillon se contente de décrire l'image choisie et un quart ne fait aucune mention de l'image dans sa justification.

5.4. Les justifications selon les types d'activité

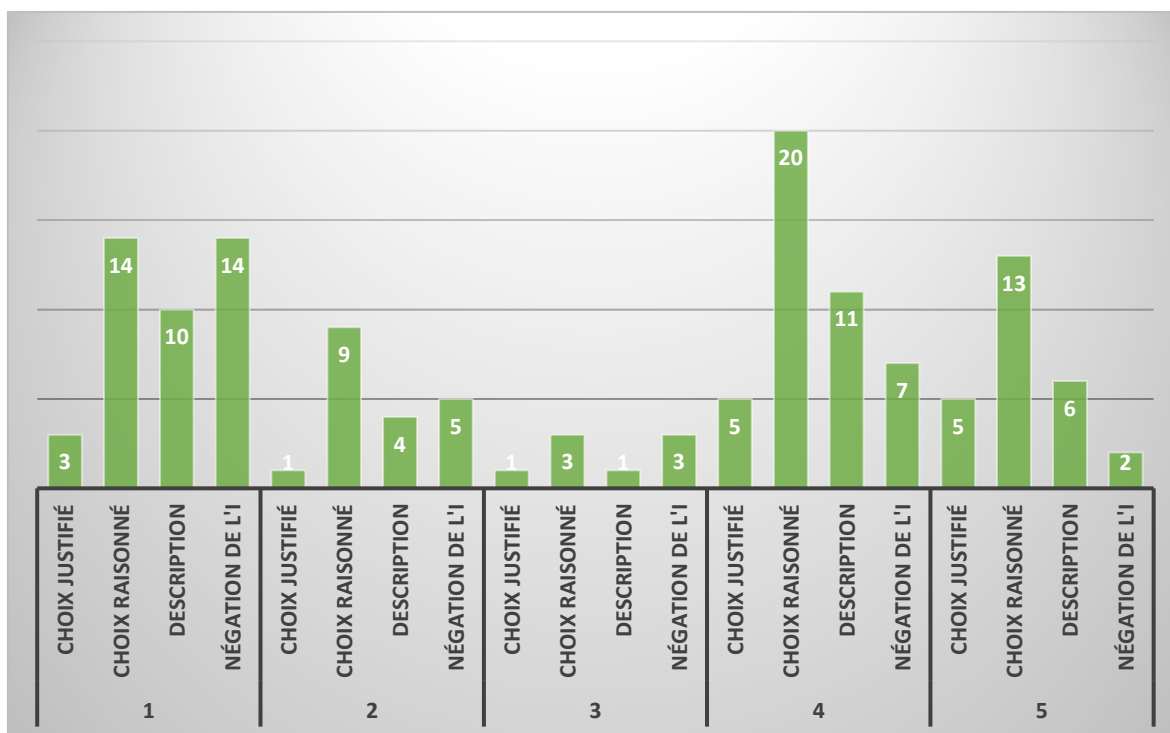


Figure 6 – Types de justification selon le type d'activité

La négation de l'image concerne proportionnellement beaucoup plus les activités ancrées dans une didactique disciplinaire du PER avec une modalité d'enseignement transmissive et frontale (Type 1) que les activités centrées sur les élèves (Types 2 à 5).

Excepté dans les activités les plus réflexives (Type 3), la description de l'image est en proportion comparable dans tous les types d'activités.

Les choix justifiés apparaissent dans tous les types d'activité avec une proportion particulièrement significative dans les activités collectives ancrées dans les capacités transversales du PER (Type 5).

Les choix raisonnés sont également présents dans tous les types d'activité avec une proportion particulièrement significative dans les activités collectives ancrées dans les capacités transversales du PER (Type 5).

5.5. Les effets de sens

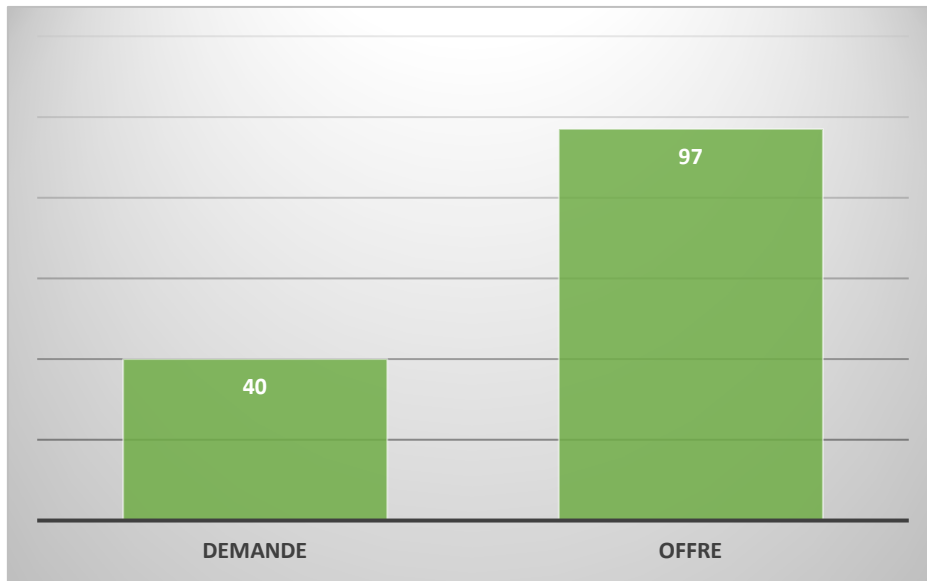


Figure 7 – Effets de sens selon le type d'interaction avec le sujet-regardant, par nombre d'occurrences

Pour étudier les métafonctions observables dans les données, l'analyse a produit deux catégories sur le rôle et la place accordés au sujet-regardant par l'enseignant·e ou le futur·e enseignant·e.

Les images qui laissent le sujet-regardant en dehors et placent une distance avec ce qui est représenté (image-offre) sont majoritaires. À l'inverse, les images qui impliquent le sujet-regardant voire l'interpellent (image-demande) sont minoritaires mais représentent, toute activité confondue, environ 30% de l'échantillon.

5.6. Les effets de sens selon les types d'activité

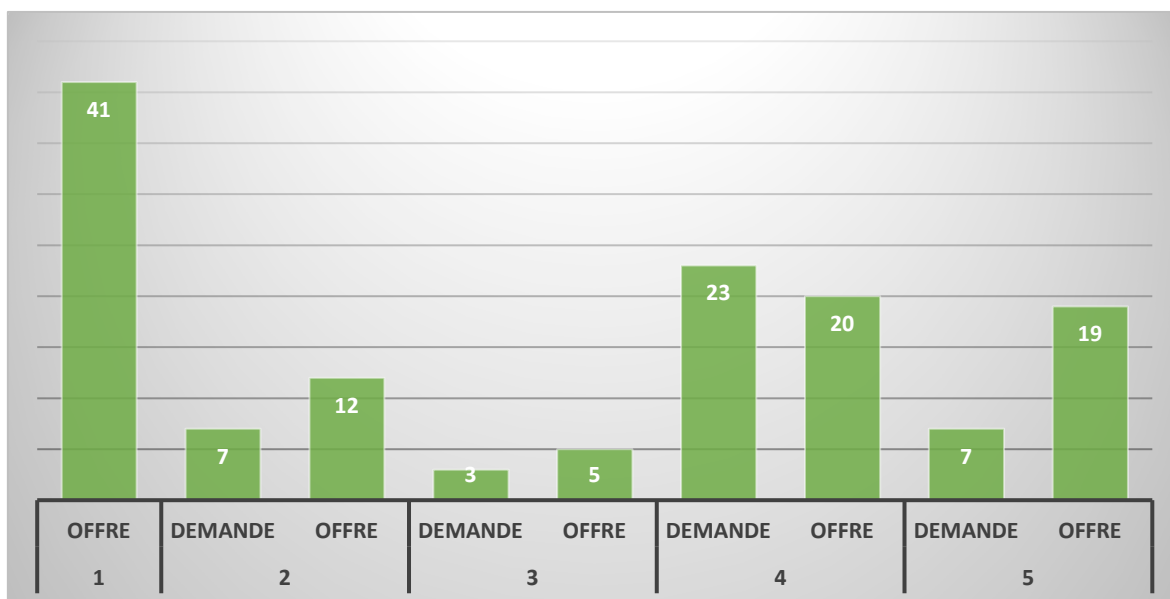


Figure 8 – Effets de sens selon le type d'interaction avec le sujet-regardant et le type d'activité

Par activité, les images qui laissent le sujet-regardant en dehors et placent une distance avec ce qui est représenté sont proportionnellement majoritaires dans les activités ancrées dans une didactique disciplinaire du PER (Types 1, 2, 3) ainsi que dans les activités ancrées dans les didactiques transversales avec une modalité collective (Type 5).

Les images qui impliquent le sujet-regardant voire l'interpellent sont absentes des activités ancrées dans une didactique disciplinaire du PER avec une modalité d'enseignement transmissive et frontale (Type 1), minoritaires dans les activités de Types 2, 3 et 5 mais majoritaires dans les activités ancrées dans les capacités transversales du PER selon une modalité de travail autonome et individuelle (Type 4).

5.7. Les effets de sens selon les justifications des choix iconographiques

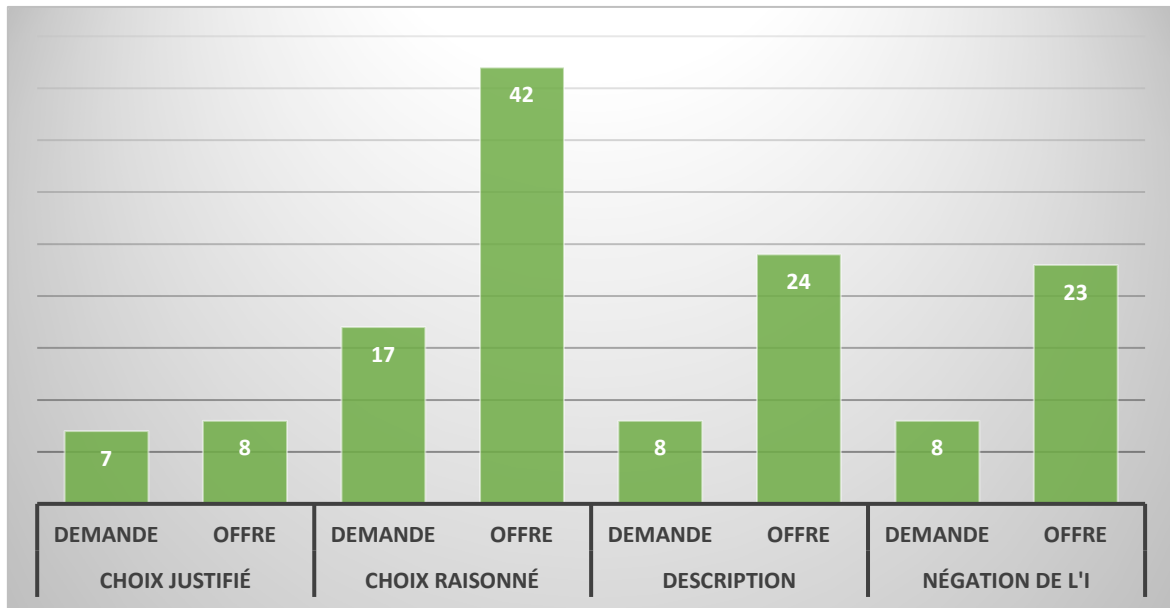


Figure 9 – Effets de sens selon le type d’interaction avec le sujet-regardant et le type de justification

Lorsque l’image est niée dans la justification ou seulement décrite, les images laissent le sujet-regardant en dehors (47 occurrences sur 63) et placent une distance avec ce qui est représenté.

Lorsque l’image est justifiée ou raisonnée, la proportion d’images qui impliquent le sujet-regardant voire l’interpellent est proportionnellement (7 occurrences sur 15 et 17 occurrences sur 59) plus significative.

5.8. Les rapports iconotextuels

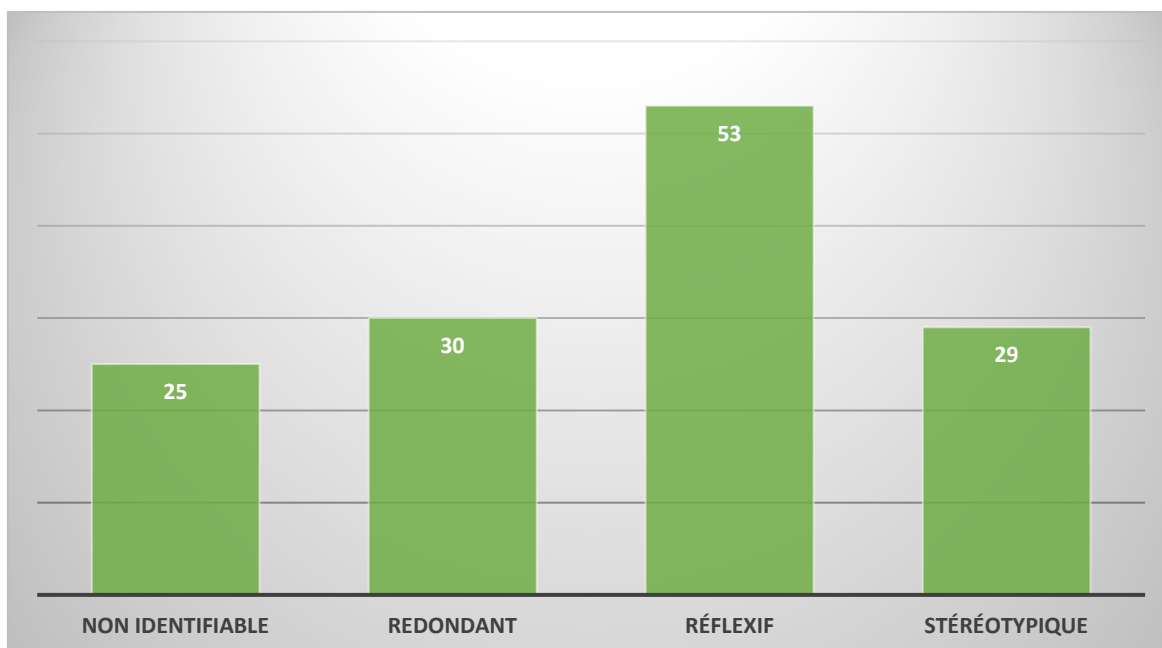


Figure 10 – Quantification des types de rapports iconotextuels

Toutes activités confondues, les rapports entre les modalités verbales et visuelles sont pour moitié très prévisibles puisque les informations fournies par l'image sont soit les mêmes que celles fournies par l'activité (30 occurrences), soit renvoient à une vision stéréotypique des thématiques abordées (29 occurrences). Les rapports réflexifs sont présents dans près de la moitié de l'échantillon (53 occurrences sur 112) si l'on exclut les rapports non identifiables.

5.9. Les rapports iconotextuels selon les types d'activité

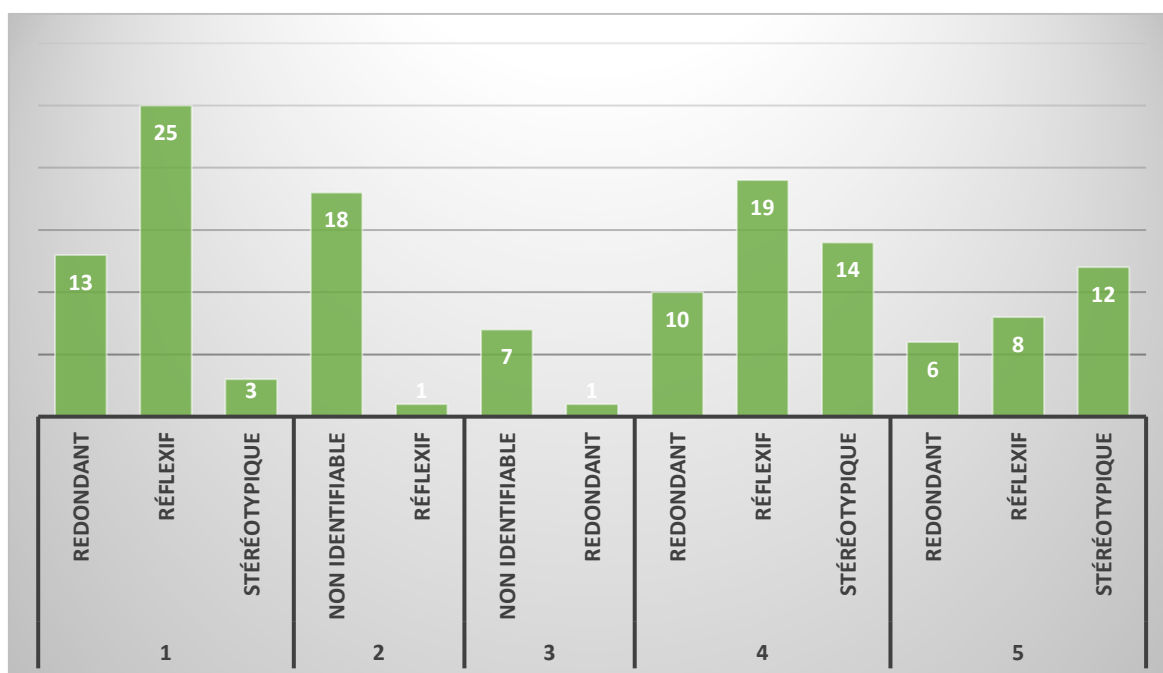


Figure 11 – Types de rapports iconotextuels selon le type d'activité

Les rapports stéréotypiques sont particulièrement présents dans les activités ancrées dans les capacités transversales du PER (Types 4 et 5 : 14 occurrences sur 43 et 12 occurrences sur 26).

Les rapports non identifiables sont particulièrement présents dans les activités ancrées dans une didactique disciplinaire du PER (Types 2 et 3 : 18 occurrences sur 19 et 7 occurrences sur 8). Dans ces deux mêmes types d'activité, les rapports redondants sont particulièrement rares (1 occurrence sur 8 dans le Type 3).

Les rapports réflexifs dominent proportionnellement les types de rapports dans les activités les plus sollicitées (Types 1 et 4 : 25 occurrences sur 41 et 19 occurrences sur 43).

5.10. Les rapports iconotextuels selon les types d'image

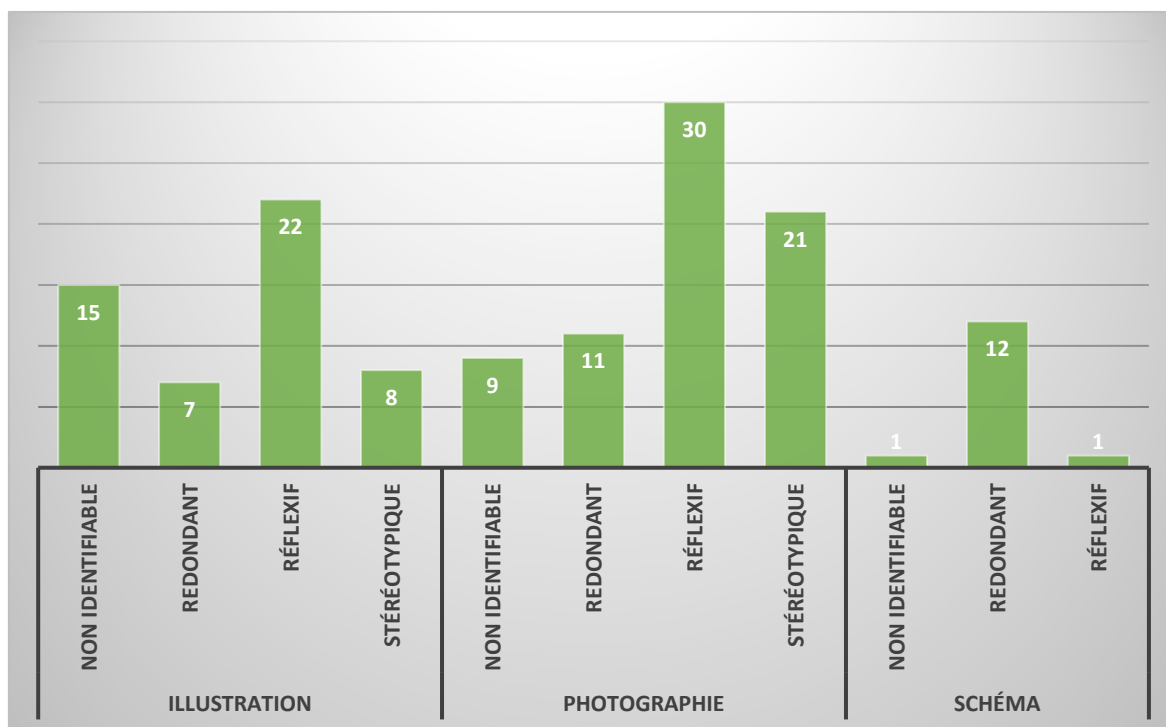


Figure 12 – Types de rapports iconotextuels selon le type d'image

Les rapports non identifiables sont particulièrement présents dans les images de type illustration (15 occurrences sur 52), ce qui questionne la double catégorisation.

Les rapports redondants sont proportionnellement reliés aux images de type schéma (12 occurrences sur 14) et les rapports stéréotypiques particulièrement reliés aux images de type photographie (21 occurrences sur 71).

Les rapports réflexifs sont proportionnellement reliés aux images de type illustration (22 occurrences sur 52) puis de type photographie (30 occurrences sur 71).

5.11. Les rapports iconotextuels selon les justifications des choix iconographiques

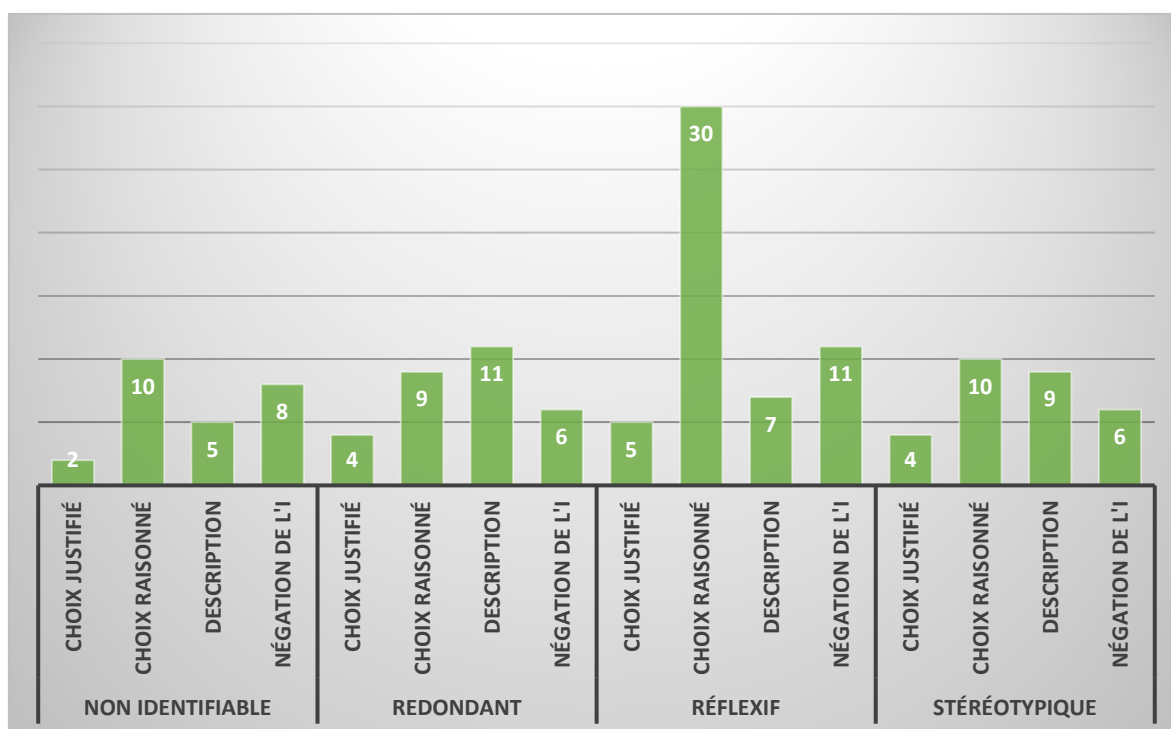


Figure 13 – Types de rapports iconotextuels selon le type de justification

Ce croisement de variable a été opéré pour éprouver les catégories.

Ainsi, un lien clair apparaît entre le rapport réflexif entre les modalités verbale et visuelle et le choix raisonné dans la justification du choix de l'image, ce qui permet de confirmer les deux catégories.

Ensuite, les rapports redondant et stéréotypique sont également clairement liés à la description plus que la justification du choix de l'image, ce qui permet également de confirmer les catégories.

Enfin, tous les rapports comportent une proportion de négation de l'image dans la justification. Ici, la subjectivation par le chercheur du rapport iconotextuel explique qu'un rapport qualifié de réflexif par ce dernier ne l'ai pas été pour le sujet, ce qu'on retrouve dans l'absence de l'image dans la justification.

6. Discussion

Pour rappel, le présent projet cherche à documenter le choix usuel voire intuitif que les enseignant·e·s et futur·e·s enseignant·e·s font lorsqu'ils-elles augmentent une activité pédagogique libre d'une image. En explorant les caractéristiques de l'image choisie comme amorce, nous pouvons qualifier leurs intentions didactiques et les comparer aux effets de sens que nous observons à l'issue de l'analyse des combinaisons iconotextuelles.

Nous restituons l'analyse selon trois angles : le choix de l'image, les effets de sens des combinaisons iconotextuelles, la place de l'image dans la pratique ordinaire des enseignant·e·s et futur·e·s enseignant·e·s.

6.1. Le choix de l'image : de la décoration à la mise en enquête

Toutes les images choisies sont issues d'internet et d'une recherche par mot-clé sur les moteurs de recherche d'images. Nous n'avons pas eu accès aux mots-clés utilisés par les enseignant·e·s et futur·e·s enseignant·e·s mais les images choisies sont stéréotypiques, à la fois dans leur nature et dans leur contenu. En effet, quel que soit le type d'activité, les enseignant·e·s et les futur·e·s enseignant·e·s utilisent les trois types d'images les plus communs dans les pratiques scolaires : la photographie, l'illustration et le schéma. La photographie, pour sa proximité avec le réel, est particulièrement sollicitée dans toutes les modalités d'enseignement et particulièrement lorsque la modalité est frontale et transmissive. L'enseignant·e ou le futur·e enseignant légitime son discours et la véracité des connaissances qu'il-elle transmet en mobilisant une forme de « preuve par l'image ». L'illustration sous forme d'un dessin réaliste est le deuxième type d'image le plus sollicité. Ancrée dans la culture visuelle (littérature jeunesse, jeux vidéos, etc.) des élèves, les dessins numériques comportent une dimension affective, renvoient aux supports connus et créent ainsi un horizon d'attente commun à toutes et tous. Si toutes les modalités d'enseignement mobilisent l'illustration, elle est particulièrement significative dans le travail des capacités transversales. Enfin, le schéma, très minoritaire dans l'échantillon considéré en regard de la photographie et l'illustration, est quasi exclusivement mobilisé dans les didactiques disciplinaires selon une modalité de travail transmissive et frontale.

Du point de vue des contenus des images en regard des activités menées, les pratiques intuitives sont très normées par la culture visuelle disponible. Comme nous l'avons montré dans une publication sur le rôle de l'image dans la thématique migratoire (Cf. Section 7), les contenus sont très « médiatypés », c'est-à-dire reprennent des contenus « en circulation » sur les réseaux sociaux et les médias grand public. Ainsi, une majorité de l'échantillon contient des images dont les contenus soit n'ont aucun rapport avec l'activité, soit fournissent des informations identiques aux informations fournies dans les activités, soit reprennent des contenus stéréotypés ultramédiatisés. Le reste de l'échantillon propose un contenu plus réflexif en apportant des informations supplémentaires par rapport à celles fournies par les activités. Toutes les modalités d'enseignement et les thématiques (capacités transversales, didactiques disciplinaires) sont concernées par les non-choix, les choix redondants et stéréotypés mais les données montrent que la réflexivité par l'image est également présente dans toutes les modalités. L'usage réflexif de l'image n'est pas réservé à un type de savoir ou une modalité d'enseignement. Nous relevons également que le schéma est particulièrement utilisé lorsque son contenu fournit les mêmes informations que celles visées par l'activité. Connue pour son pouvoir explicatif, le schéma est choisi comme « traduction » de la modalité verbale. La photographie véhicule de nombreux stéréotypes en regard des autres types d'image, ce qui dénote des pratiques pédagogiques dangereuses au vu de sa proximité analogique avec la réalité. L'illustration est proportionnellement davantage utilisée pour mettre en réflexion l'élève mais aussi particulièrement mobilisée pour simplement décorer lorsque l'image n'entretient aucun lien sémantique avec l'activité.

Les pratiques intuitives de choix d'images par les enseignant·e·s et futur·e·s enseignant·e·s n'indiquent que rarement une démarche didactique. La prise en compte des pouvoirs esthétique, sémiotique, sémiologique et médiologique de l'image (Mitchell, 1994) est majoritairement absente. Pourtant, la présence du rapport réflexif indique qu'une partie des enseignant·e·s explore le potentiel sémiotique et médiologique en reliant didactiquement le choix de l'image au choix de l'activité et ce, quelles que soient la modalité d'enseignement et la visée de l'activité (capacités transversales ou didactiques disciplinaires). Cette analyse est partiellement corroborée par l'analyse des justifications du choix de l'image par les enseignant·e·s et futur·e·s enseignant·e·s. Une courte majorité des enseignant·e·s et futur·e·s enseignant·e·s (Figure 10) justifient voire raisonnent didactiquement l'image qu'ils-elles ont choisi en la reliant à leur activité. Conjointement, près de la moitié de l'échantillon soit nie l'image dans la justification soit se contente de la décrire sans parvenir à faire des liens didactiques ou pédagogiques avec l'activité.

6.2. Les effets de sens des pratiques plurisémiotiques

En qualité d'amorce d'une activité, l'image porte un fort potentiel didactique de déclencheur de sens et de mise en enquête de l'élève. Conjointement, cette mise en enquête de l'élève traduit la propre réflexivité de l'enseignant·e et du·de la futur·e enseignant·e dans sa posture didactique.

Près des trois quarts des images laissent le sujet regardant en dehors de l'image en le plaçant à distance des sujets représentés. Ces derniers sont majoritairement passifs, ce qui laisse le spectateur ou la spectatrice dans une position de témoin externe sans implication. Les images choisies sont soit très contextualisées lorsque l'image est « médiatypée » ou stéréotypée, soit largement décontextualisée. La perspective critique est faible puisque les mécanismes de la stéréotypie vont renforcer les informations véhiculées par les images déjà très utilisées dans la culture visuelle. Parallèlement, l'éloignement avec le sujet-regardant ne favorise pas la perspective critique lorsque les sujets représentés manquent de contextualisation. Les données montrent que ce type d'image est particulièrement sollicité dans deux modalités d'enseignement : il est exclusivement sollicité dans la modalité d'enseignement transmissive et frontale et particulièrement significatif dans le travail en groupe. Ce type d'image, au mieux illustratif, n'a que très peu d'intérêt pédagogique sinon pour « montrer » ce qui est dit. En qualité de « traduction » verbale, ce type d'image permet à l'élève de saisir des contenus autrement que par le verbe mais, sans accompagnement iconographique, laisse l'élève seul avec la signification qu'il·elle en aura fait selon sa culture, son éducation, son expérience, ses connaissances.

Un quart des images comporte un potentiel réflexif significatif dans la manière dont elles interpellent le sujet regardant et crée une forme de connivence avec ce dernier. Choisies et justifiées à dessein, ces images traduisent la propre démarche réflexive de l'enseignant·e ou du futur·e enseignant·e qui, en raisonnant son choix, investit l'image de son pouvoir médiologique et indexical. Même si l'activité qui suit ne permet pas de qualifier la manière dont l'enseignant·e ou le futur·e enseignant·e accompagne la réception de l'image et les outils qu'il·elle mobilise, les données montrent une prise en considération du pouvoir de l'image sur la sémiose. Ces images portent majoritairement une première métaphorisation du sens. L'enseignant·e ou le·la futur·e enseignant·e a décidé de métaphoriser tout ou partie de la thématique de son activité pour mettre en enquête les élèves. C'est par exemple le cas dans l'exemple de la figure 14.

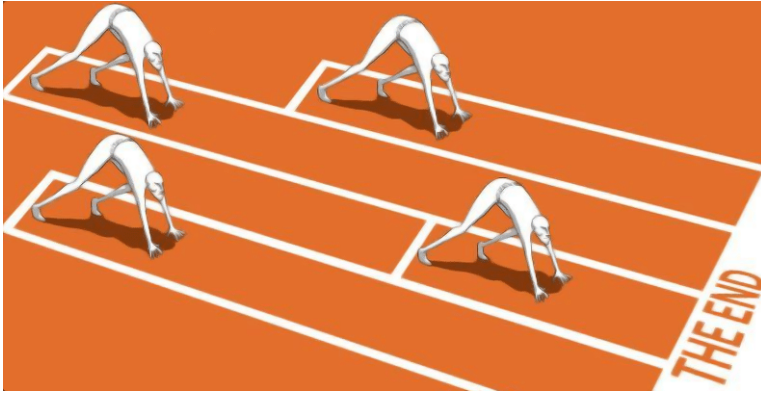


Figure 14 – Image d’amorce d’une activité ancrée en didactique de l’histoire visant l’introduction des grandes découvertes

Même si l’image choisie lorsque la modalité d’enseignement est frontale et transmissive laisse le sujet-regardant en posture externe, le contenu de l’image peut être particulièrement raisonné par l’enseignant·e ou le futur·e enseignant·e. Ces données montrent que toutes les modalités d’enseignement et les types d’apprentissage visé sont concernés par l’utilisation didactique d’une image et la mise en réflexivité de l’enseignant·e comme de l’élève. Il est même possible de faire ici l’hypothèse que la mise en réflexivité de l’enseignant·e en quête d’une image servant d’amorce à son enseignement détermine ou peut déterminer la manière dont il didactise les connaissances et/ou compétences qu’il·elle vise.

6.3. La place de l'image dans la pratique ordinaire de l'enseignement

Tel que proposait le projet initialement déposé, nous terminons par une recontextualisation de la place de l'image dans l'enseignement-apprentissage en considérant les données reprises dans le présent rapport ainsi que les analyses déjà valorisées dans les publications mentionnées dans la section 7.

Force est de constater que les pratiques intuitives d'utilisation des images dans les situations d'enseignement-apprentissage n'accordent pas à l'image le rôle sémiotique qu'elle exerce pourtant sur la sémiologie. Dans l'enseignement des didactiques disciplinaires comme des capacités transversales, quelle que soit la modalité d'enseignement ou d'apprentissage, l'image est mobilisée spontanément. La totalité des images proviennent des moteurs de recherche internet qui les rendent extrêmement disponibles et ne favorisent pas une recherche raisonnée. L'accès aux mots-clés ayant permis leur sélection nous permettrait de documenter de manière plus approfondie les ressorts intuitifs du choix chez les enseignant·e·s et futur·e·s enseignant·e·s. À ce stade, la proportion significative d'images « médiatypées » voire favorisant les mécanismes de la stéréotypie laissent penser que la recherche est prioritairement descriptive ou en redondance avec la thématique de l'activité. Cette pratique ordinaire inquiète puisque la mission de l'école est de développer la capacité critique des élèves notamment face à l'accessibilité universelle au savoir comme aux informations. Les enseignant·e·s et les futur·e·s enseignant·e·s reproduisent les pratiques privées et personnelles de communication centrées sur l'image telles que les applications mobiles et les réseaux sociaux les permettent et les cultivent.

En l'absence de formation à l'usage de l'image comme objet médiateur des apprentissages, les pratiques reposent sur une négation de l'image comme langage. Énonciative, porteuse de sens, la signification de l'image utilisée dans d'autres champs que les arts ou les MITIC trouve difficilement une place dans les cultures disciplinaires. Comme médiatrice d'autre chose, le rôle de l'image sur le texte ou le discours n'est pas considéré par les enseignant·e·s et futur·e·s enseignant·e·s qui l'utilisent avant tout pour agrémenter le texte ou le discours.

Les traces analysées permettent cependant de déceler une possible mise en enquête par l'image, ce qui ne constitue pas encore un usage en qualité de langage. Cette mise en réflexivité chez les enseignant·e·s et futur·e·s enseignant·e·s est explicite dans les écarts sémantiques observés entre les informations fournies par les images et celles fournies par les activités

auxquelles elles sont reliées. Ce sont ces mêmes écarts sémantiques, en voie de théorisation par l'auteure, qui laissent penser que la démarche didactique peut viser la mise en enquête de l'élève, une modalité d'enseignement porteuse elle-aussi de réflexivité et d'appropriation plus personnelle des apprentissages. La combinaison iconotextuelle étant résistante a priori à la fabrication de sens en raison des caractéristiques intrinsèques du texte et de l'image, leur utilisation conjointe au service d'autre chose offre une opportunité réflexive à l'enseignant-e.

Même minoritaires, les occurrences des combinaisons iconotextuelles qui mettent en réflexivité en raison des écarts sémantiques montrent que certain-e-s enseignant-e-s et futur-e-s enseignant-e-s parviennent à dépasser l'usage décoratif et impensé de l'image dans leur enseignement en la mettant au service des apprentissages.

Pour ne pas conclure

La fin administrative du projet justifie la présente restitution dans ce rapport mais la quantité et la qualité des données laissent présager d'autres développements.

Les résultats des analyses menées à ce jour ont permis, outre de communiquer et publier au sein de la communauté scientifique (Cf. section 7), de se déployer dans la pratique (Cf. section 8). Plusieurs formations, initiale et continue, centrées sur l'usage de l'image mise au service des apprentissages ont été mises en place dès 2022 et une collaboration avec des didacticien-ne-s et des chargé-e-s de mission du Service de l'Enseignement Obligatoire de l'Etat de Neuchâtel a permis de concevoir du matériel didactique proposant aux enseignant-e-s des outils de prise en charge de l'image.

Objet de recherche « pérenne » du domaine « Sémiologie de l'activité éducative », le rôle de l'image sur la sémiologie et la place qu'on lui accorde dans l'enseignement-apprentissage continuent d'être documentés puisqu'un nouveau projet débutera en 2024 pour saisir ce que les élèves mobilisent sémiotiquement dans leur environnement visible.

7. Valorisation

7.1. Communications scientifiques

- Lebreton Reinhard, M., Azaoui, B. « Par-delà les mots. Penser la multimodalité à l'école à travers l'exemple de deux signes impensés : le corps et l'image. » Colloque international « Sémiotiques de terrain », 1-2 décembre 2022, Université de Paris 8, Saint-Denis, France.
- Lebreton Reinhard, M. « Enseigner la compréhension du texte quand l'image pilote la fabrication de sens : (im)possible ? » XXIIIe rencontres internationales des chercheur·euse·s en didactique de la littérature, L'élève et la littérature, Université de Genève - Uni Mail - 29, 30 juin et 1er juillet 2022.
- Lebreton Reinhard, M., Aubert, F. « Faire évoluer les axes du PER Accès à la littérature et Compréhension de l'écrit en didactique du français. » 5e Colloque des didactiques disciplinaires – Swissuniversities, 8-9 avril 2022, SUPSI-DFA Locarno.
- Lebreton Reinhard, M., Veillette, J. « Migrant·e·s : images mentales, images matérielles. Exploration des construits chez de futur·e·s enseignant·e·s suisses. » Colloque : "Images et migrant·e·s en Méditerranée – Éducation, médias, médiation" (Troyes). Université d'Oran 2 (Algérie), Université de Reims Champagne-Ardenne (France), Université de Mostaganem (Algérie). 14-15 décembre 2021.

7.2. Publications

- Lebreton Reinhard, M., Azaoui, B. (à paraître). *Par-delà les mots. Penser la multimodalité à l'école à travers l'exemple de deux signes impensés : le corps et l'image*. In Appiotti, S., Saemmer, A. & Trehondart, N., « Sémiotiques de terrain », Editions Académia, Collection Extensions sémiotiques.
- Lebreton Reinhard, M. & Kohler, A. (2023) Place et enjeux de la sémiologie dans la formation et l'enseignement. *Multimodalité(s)* 17.
- Lebreton Reinhard M., Aubert, F. (2022). *Faire évoluer les axes Accès à la littérature et Compréhension de l'écrit du Plan d'Études Romand en didactique du français : perspective sémiologique et approche multimodale*. Livret des contributions au 5e

colloque des didactiques disciplinaires de Swissuniversities, Locarno, 8-9 avril 2022, pp. 391-395.

- Lebreton Reinhard, M., & Attanasio, R. (2022). La narration iconotextuelle au service de l'activité de création. Dispositif didactique et démarche sémiotique pour rendre l'élève cré-acteur·rice de ses apprentissages. Recherche exploratoire menée au cycle 1 dans le canton de Vaud en Suisse. *Revue internationale du CRIRES : innover dans la tradition de Vygotsky*.
- Lebreton Reinhard, M., & Veillette, J. (2022). *La figure du migrant chez les futurs enseignants et enseignantes suisses. Analyse sémiologique de dispositifs utilisant l'image comme objet médiateur du discours pédagogique*. In Mimouni, D. & Laborderie, P. (eds.) « Images de migrants – Média, médiation et réception audiovisuelle. » Paris : L'Harmattan, pp. 63-79.
- Lebreton Reinhard, M., & Gautschi H. (2021). Enseigner par la médiation des images : mise en place d'une formation des futur·e·s enseignant·e·s du secondaire. *Revue de Recherches en Littérature Médiatique Multimodale – R2LMM*.

8. Retombées

De manière globale, ce projet contribue au développement d'une approche sémiologique de l'activité d'enseignement-apprentissage, abordée ici grâce à la problématisation de la prise en considération de l'image conversationnelle par les enseignant·e·s dans leurs pratiques intuitives et ordinaires.

8.1. Au niveau scientifique

Sur le plan méthodologique, ce projet a permis de renforcer la méthode visuelle désormais en voie de théorisation. Du point de vue des connaissances, l'image constituant un impensé, ce projet montre les manques à combler à la fois dans les recherches qui prennent pour objet les moyens d'enseignement et les mécanismes d'apprentissage, à la fois dans les formations initiales et continues des enseignant·e·s dont les pratiques intuitives ne prennent pas en compte la réception des élèves.

8.2. Au niveau des formations

Au niveau pratique, ce projet a permis de renforcer une formation continue, développer la formation initiale, mettre sur pied une communauté de pratique dans le canton de Fribourg et une dans le canton de Neuchâtel qui produit du matériel didactique et pédagogique :

- Avril 2022 : Formation continue « Réaliser un album : quand l'image pilote le sens » ;
- 2021-2022, 2022-2023 : interventions dans une communauté de pratique réunissant des enseignantes généralistes, des didacticiennes de français et des conseillères pédagogiques du canton de Fribourg pour former à la prise en charge des images en didactique du français.
- Depuis 2023 : Coconception et publication de matériel didactique accompagnant les nouveaux moyens d'enseignement de français (Collection *Lecture-philo* aux éditions de la HEP-BEJUNE) avec des didacticien·ne·s du français de la HEP-BEJUNE et des chargé·e·s de mission du Service de l'Enseignement Obligatoire du Canton de Neuchâtel ;
- Depuis 2022 : Formation initiale des enseignant·e·s généralistes du site de La Chaux-de-Fonds à la prise compte didactique de l'image en contexte narratif.

Bibliographie

Alloa, E. (2010). *Penser l'image*. Les presses du réel.

Balazut, J. (2005). *L'impensé de Heidegger et l'essence du tragique*. Thèse de doctorat, Toulouse 2.

Azaoui, B. (2019). Multimodalité, transmodalité et intermodalité: considérations épistémologiques et didactiques. *Revue de recherches en littérature médiatique multimodale*, 10.

Azaoui, B. (2015). Fonctions pédagogiques et implications énonciatives de ressources professorales multimodales. Le cas de la bimanualité et de l'ubiquité coénonciative. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, 12(12-2).

Bordron, J. L. (2016). *L'iconicité et ses images: études sémiotiques*. Presses Universitaires de France.

Clot, Y. (2011). 1. Théorie en clinique de l'activité. In *Interpréter l'agir: un défi théorique* (pp. 17-39). Presses Universitaires de France.

Cooney, A. (2010). Rigour and grounded theory. *Nurse researcher*, 18(4).

Coulange, L. (2012). *L'ordinaire dans l'enseignement des mathématiques. Les pratiques enseignantes et leurs effets sur les apprentissages des élèves* (Doctoral dissertation, Université Paris-Diderot-Paris VII).

Grossen, M., Liengme Bessire, M. J., & Perret-Clermont, A. N. (1997). Construction de l'interaction et dynamiques socio-cognitives. *Pratiques sociales et médiations symboliques*, 221-247.

Gumperz, J. J., & Cook-Gumperz, J. (2008). Studying language, culture, and society: Sociolinguistics or linguistic anthropology?. *Journal of sociolinguistics*, 12(4).

Jewitt, C. E. (2011). *The Routledge handbook of multimodal analysis*. Routledge/Taylor & Francis Group.

Kress, G. R. (2010). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. Taylor & Francis.

Lebreton Reinhard, M., & Azaoui, B. (à paraître). « Deux signes impensés de la lecture partagée en classe: le corps et l'image ». Dans Appiotti, S., Saemmer, A., Trehondart, N. (eds.) *Actes du colloque « Sémiotiques de terrain »*. Editions Academia, Coll. Extensions sémiotiques.

Lebreton Reinhard, M., & Kohler, A. (2023). Place et enjeux de la sémiologie dans la formation et l'enseignement. *Revue de recherches en littérature médiatique multimodale*, 17, 73-105.

Lebreton Reinhard, M., & Attanasio, R. (2022). La narration iconotextuelle au service de l'activité de création. Dispositif didactique et approche anthroposémiotique pour rendre l'élève créateur·rice de ses apprentissages: recherche exploratoire menée au cycle 1 dans le canton de Vaud en Suisse. *Revue internationale du CRIRES*, 6(3), 23-45.

Lefebvre, M. (2011). Des images et des signes. À propos de la relation indexicale et de son interprétation. *Recherches sémiotiques*, 28(3), 109-124.

- Lépine, M. (2012), « Étude théorique des relations texte-images dans l'album pour adolescents », *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 15/2, p. 97-118.
- Leclaire-Halté, A., & Maisonneuve, L. (2016). L'album de littérature de jeunesse: genre, forme et/ou médium scolaire. *Recherches*, 65, 49-64.
- Malet, R. (2000). Savoir incarné, savoir narratif. Recherche phénoménologique et formation de l'enseignant-sujet. *Revue française de pédagogie*, 43-53.
- Meyer, M. (2010). Pour une théorie générale des figures. *Protée*, 38(1), 19-25.
- Mitchell, W. J.T. (1994). *Iconology : Image, Text, Ideology*, Chicago, The University of Chicago Press.
- Paveau, M.-A. (2019). « Technographismes en ligne. Énonciation matérielle visuelle et iconisation du texte », *Corela* (en ligne), HS-28/2019.
- Montandon, A. (1990). *Iconotextes*. Centre National des Lettres.
- Morandi, F. (2004). Pragmatisme et pratiques en éducation. Réflexion sur le principe d'action selon le pragmatisme de Pierce, James et Dewey. *Recherches & éducations*, (6).
- Nachtergaele, M. (2017). « Le devenir-image de la littérature : peut-on parler de "néo-littérature" ? », P. Mougin (dir.), *La Tentation littéraire de l'art contemporain*, Paris : Presses du réel.
- Peirce, C. S. (1997). *Pragmatism as a principle and method of right thinking : The 1903 Harvard lectures on pragmatism*. Suny Press.
- Perrenoud, P. (1994). *Formation des enseignants: Entre théorie et pratique*.
- Quéré, L. (2016). L'écologie sémiotique de Charles Goodwin. *Tracés. Revue de sciences humaines*, (16), 47-60.
- Ricœur, P. (1982). Imagination et métaphore. *Psychologie Médicale*, 14.
- Sagnier, C. (2018). *Des images et des mots... au XXI^e siècle : nouvelles perspectives sur la multimodalité, la communication visuelle et les multilittératies*. PIE-Peter Lang.
- Sensevy, G. (2011). *Le sens du savoir. Éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique* (p. 800). De Boeck.
- Vermersch, P. (2012). *Explicitation et phénoménologie: vers une psychophénoménologie*. Paris: Presses universitaires de France.
- Vincent, G. (1994). *Forme scolaire et modèle républicain*. Dans G. Vincent (dir.), « L'Éducation prisonnière de la forme scolaire? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles » (pp. 207-227). Presses universitaires de Lyon.

Haute École Pédagogique BEJUNE
Département de la recherche
Chemin de la Ciblerie 45
2503 Bienne
SUISSE

T +41 32 886 99 51
recherche@hep-bejune.ch