Zeitschrift: Archiv für das schweizerische Unterrichtswesen
Band: 56/1970-57/1971 (1971)

Artikel: Analyse sémiologique des manuels scolaires
Autor: Grize, Jean-Blaise
DOI: https://doi.org/10.5169/seals-60395

Nutzungsbedingungen
Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

Conditions d'utilisation
L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

Terms of use
The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 08.07.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, https://www.e-periodica.ch

Analyse sémiologique des manuels scolaires

Jean-Blaise Grize, Université de Neuchâtel, Centre de Recherches Sémiologiques

Les réflexions qui suivent découlent des travaux en cours dans le cadre de la recherche «Science et Pédagogie» qui associe à une entreprise commune le *Centre pour la Recherche et l'Innovation dans l'Enseignement* (OCDE, Paris), le *Centre de Recherches Sémiologiques de l'Université de Neuchâtel*, le *Département de Pédagogie de l'Université de Genève* et qui bénéficie de la collaboration du *Centre de Recherche en Didactique de l'Université du Québec* à Montréal. [1]

1. Position du problème

Supposons que quelqu'un s'amuse à feuilleter une collection de livres sans prendre connaissance de leurs titres. Il lui sera facile de savoir que celui-ci est un roman, que celui-là est une tragédie, que tel autre est un ouvrage de philosophie. Et c'est avec la même évidence qu'il saura aussi à quel moment il parcourt un manuel scolaire. Il y a là un «genre», non moins évident que d'autres, et qui néanmoins n'a encore jamais été décrit comme tel. On peut évidemment se demander si l'entreprise vaut la peine d'être réalisée, s'il est intéressant de consacrer un travail assez considérable à dégager les aspects qui font d'un livre un manuel plutôt qu'autre chose. Nous le croyons et ceci pour cette raison essentielle que, quelque soit le renouveau pédagogique auquel nous assistons, le manuel reste l'un des instruments majeurs de l'enseignement. Il y a là tout un univers de signes qui s'interpose entre

[1] Elle est financée conjointement par le Fonds national suisse de la recherche scientifique (requête no 1.252.69 SR), le Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement et le Groupe royal Dutch/Shell.

l'élève et le monde, disent les uns, qui permet à l'élève d'accéder à la connaissance, disent les autres. Il est très probable que les livres scolaires tout à la fois informent et déforment et c'est pourquoi il nous a paru utile d'en reconnaître la nature aussi exactement que possible.

Il faut pour cela commencer par savoir les déceler. Si l'on peut généralement décider sans trop de peine entre une fable et une nouvelle, c'est que chaque genre répond à des critères connus. Comme notre propos est précisément de dégager ceux des manuels, force nous est d'abord de nous tourner vers l'extérieur. Aussi avons-nous décidé de considérer comme manuel tout ouvrage qui est entre les mains des élèves et qu'ils utilisent à titre principal, sous la conduite d'un maître, pour faire l'apprentissage d'un certain domaine de connaissances. Cette convention, si elle exclut ce qu'on nomme parfois «le livre du maître», permet en revanche de regrouper dans une même catégorie des livres intitulés «cours», «leçons», «introduction à», etc. et de mettre en évidence l'existence d'un objet $\mathscr{M}$ qui a un auteur A, qui est construit pour des élèves E et dont le fonctionnement est assuré par l'intermédiaire d'un maître M.

Ceci conduit immédiatement à envisager deux types d'analyse, d'ailleurs complémentaires l'une de l'autre.

La première se centre sur $\mathscr{M}$, M et E, c'est-à-dire qu'elle étudie l'utilisation des manuels dans le contexte scolaire. Il s'agit-là d'un abord à proprement parler pédagogique qui exige de recourir à l'expérimentation et que, faute d'outillage et de compétences, nous avons écarté. En revanche, une équipe du Centre de Recherche en Didactique a commencé à s'y attacher.

La seconde est de nature sémiologique et c'est la nôtre. Elle est en quelque sorte préalable, en ce sens qu'elle porte sur une situation simplifiée et veut analyser les manuels en tant que tels. Un manuel peut en effet être conçu selon le schéma suivant:

$$A \xrightarrow[D]{\mathscr{D}\,(\mathscr{S})} E$$

L'auteur A tient pour un ensemble d'élèves E un discours $\mathscr{D}$, dans un système de signes $\mathscr{S}$ à propos d'un domaine de connaissances D.

Il faut tout de suite remarquer que la simplification est double. D'une part, elle ignore le rôle du maître M et d'autre part elle traite A et E d'une façon particulière. En effet, dans cette perspective, la seule réalité concrète est le discours $\mathscr{D}$. C'est à partir de lui et de lui seulement qu'il conviendra de travailler, ce qui signifie que, pour nous

A n'a d'existence qu'à travers son ouvrage et que *E* n'existe qu'en fonction des images que *A* s'en est faites.

D'autre part, la nature du système de signes $\mathcal{S}$ est assez complexe en ce sens qu'elle n'est pas homogène. L'essentiel d'un manuel – tout au moins de ceux que nous étudions plus systématiquement et qui sont des cours de physique du niveau secondaire – passe par le système de la langue. Encore faut-il noter que la typographie y joue un rôle non négligeable: titres, sous-titres, caractères gras et italiques, tirets et mises à la ligne sont significatifs. Mais il existe parallèlement d'autres systèmes de signes comme celui des mathématiques pour certains domaines, celui des illustrations dans presque tous les cas et souvent celui des diagrammes et autres représentations graphiques.

Comme il fallait bien commencer par un bout, nous nous sommes contentés jusqu'ici d'étudier le discours fait dans le système de la langue, espérant que les travaux du Centre de Recherches Sémiologiques nous permettraient plus tard d'aborder le discours dans des systèmes d'images.

2. *Les objectifs*

Notre objectif premier est de déterminer un genre manuel et des sous-genres ou espèces. Ceci exige de préciser pour commencer un certain nombre de paramètres pertinents, qu'il est possible de ranger sous trois catégories.

1. Le domaine de connaissances. Nous pensons qu'il y a des aspects communs à tous les manuels, qu'ils soient de lecture, d'histoire, de physique ou de toute autre chose. Il est néanmoins clair que le domaine envisagé a une influence déterminante – non seulement sur le contenu du discours, ce qui est une trivialité – mais encore sur sa forme. Par ailleurs, une fois *D* fixé, l'état de la discipline considérée est une variable à prendre en considération. Il y a même-là la possibilité d'une étude historique et chronologique d'un très grand intérêt. Elle consisterait à voir comment les diverses découvertes passent dans les manuels, c'est-à-dire à la fois combien de temps après avoir été faites et sous quelles formes.

2. Les destinataires. Ce sont donc les élèves et ici deux variables semblent devoir être retenues. L'une est l'âge, l'autre est l'orientation. Si les différences de présentation d'un même domaine sont très évidentes selon l'âge des élèves auxquels *A* s'adresse, celles qui ont trait à

leur orientation (littéraire, scientifique, technique) le sont moins. Sans avoir jusqu'ici procédé à une comparaison systématique, les sondages que nous avons pu faire nous ont montré que la distinction reposait avant tout sur la simple introduction ou suppression de certaines matières.

3. L'auteur. Il faut commencer par rappeler que l'auteur n'est pour nous que ce qu'en laisse voir son manuel. C'est toutefois ici que les variables intéressantes sont le plus nombreuses. Si, dans cette perspective, le style de *A* importe assez peu – et d'ailleurs l'analyse montre que tous les auteurs de manuels ont tendance à écrire de la même façon – d'autres paramètres sont fondamentaux. Voici les principaux.

Les finalités de A. Elles peuvent être multiples et se répartir en deux grandes catégories. Il existe des finalités de performance, comme amener *E* à savoir résoudre telle espèce de problèmes ou à pouvoir tenir un discours cohérent sur tel sujet et des finalités de compétence, comme fournir à *E* un certain nombre de méthodes ou le familiariser avec certains concepts.

L'image que A a du savoir de E. C'est là un paramètre d'autant plus important que, si cette image est inadéquate, l'efficacité du manuel pourra tomber à presque rien. Or, il semble bien que deux sortes d'ajustements soient nécessaires. L'un, assez évident, qui est quantitatif. Ainsi, pour prendre un exemple en physique, si un manuel omettait soit d'enseigner ce qu'est la force soit de le rappeler, le chapitre sur le travail serait sans portée. Encore est-ce là un cas qui ne se rencontre pas. En revanche, ce à quoi on assiste c'est à des illusions qualitatives, c'est à imaginer que, parce qu'on a représenté une force par un vecteur, la force est devenue vecteur pour l'élève ou, inversément, après qu'on a aussi représenté la vitesse par un vecteur, s'imaginer que l'élève n'additionnera pas un vecteur-force à un vecteur-vitesse.

L'image que A se fait des possibilités de E. Cette image peut être fort différente d'un auteur à l'autre. C'est qu'elle repose, de façon parfois abusive, sur la théorie de l'apprentissage à laquelle *A* souscrit. On voit alors que ce paramètre peut commander toute la pédagogie du manuel. Selon que *A* est piagétien ou skinnérien, la part d'activité et de créativité réclamée à *E* variera du tout au tout.

L'épistémologie que A a de D. Celui qui estime, par exemple, que les lois de la science sont de nature essentiellement inductive, n'écrira pas un manuel comme celui qui les pense de nature hypothético-déductive et il en ira de même pour celui qui croit que les faits historique sonts

des données objectives et pour celui qui les voit toujours résulter d'une prise de position subjective.

Il serait possible d'allonger cette liste. Toutefois il faut noter qu'il est recommandable de commencer avec un petit nombre de paramètres et que, de plus, ceux-ci ne sont pas indépendants les uns des autres.

Dès lors, notre hypothèse de base est que chacun de ces éléments laisse des traces dans le discours de l'auteur et que leur recensement permettra de décrire des genres et des espèces. Bien entendu, le travail que nous conduisons a fixé la valeur de certaines variables. Ainsi avons-nous commencé par n'étudier que des manuels de physique destinés aux élèves scientifiques de degré secondaire.

De plus, une fois l'étape descriptive franchie, il est possible de faire retour sur quelques-uns des paramètres qui ont, consciemment ou non, commandé la nature du manuel. Nous nous attachons plus particulièrement à trois d'entre eux, qui sont les finalités de *A*, le rôle attribué à *E* et enfin le statut des objets de *D*. Si l'on voit assez immédiatement la portée pédagogique des finalités du manuel et du rôle plus ou moins actif des élèves, l'importance du statut des objets qui lui sont offerts est peut-être moins évidente. Nous pensons cependant qu'il y a là une des raisons principales pour laquelle les élèves se sentent souvent si peu concernés par ce qu'on veut leur enseigner, un des éléments qui, plus que d'autres encore, contribue à faire de l'école un monde séparé, un monde à part.

3. *Les méthodes*

Sans entrer dans les détails techniques qui font l'objet de documents de travail ronéotypés[2], il importe de décrire sommairement les méthodes que nous avons élaborées. Elles sont au nombre de quatre.

1. L'une s'appuie sur une analyse à proprement parler linguistique du discours (François *Bugniet*, cahier no 7). Elle repose sur le fait que propriétés formelles et propriétés sémantiques sont étroitement liées et que, en conséquence, l'étude des premières apporte des informations sur les secondes. Par l'introduction de toute une série de critères aussi «objectifs» que possible, Fr. Bugniet parvient à caractériser trente types de discours différents. Il est bien évident qu'aucun texte

[2] Ces documents sont à diffusion restreinte. Néanmoins les personnes intéressées peuvent les obtenir par simple demande au Centre de Recherches Sémiologiques, Université, 26, av. du 1er Mars, 2000 Neuchâtel.

donné ne fait usage d'un seul type. C'est donc leur répartition au travers de l'ouvrage qui va permettre, d'une part de saisir le genre manuel dans son ensemble et de distinguer d'autre part un manuel d'un autre. Il faut souligner qu'une importance toute spéciale est accordée au canal auteur-lecteur ce qui est propre à éclairer l'image que *A* se fait de *E*. Enfin la méthode offre l'incontestable avantage de pouvoir s'utiliser à des degrés de finesse variable. Cela signifie que, selon ce que l'on cherche dans un texte, il est possible de se contenter d'un petit nombre de caractéristiques et d'affiner ensuite l'analyse sur les points qui paraissent plus importants.

2. Une deuxième méthode repose initialement sur l'analyse sémiologique de Ch. W. Morris et conduit aussi à une typologie des discours (Lewis *Balkan*, cahiers no 3 et 6). Plus intuitive et plus globale que l'analyse linguistique, elle peut néanmoins servir à des recoupements utiles. Mais elle apporte aussi des renseignements nouveaux et, en particulier, elle permet d'étudier la nature des justifications que l'auteur donne de ses dits. On conçoit ainsi que, selon que *A* en appelle davantage à l'autorité ou à l'expérience, selon qu'il renvoie à la vie réelle ou à la situation scolaire, il soit possible de se faire une idée de son image de *E* et de celle qu'il a de l'épistémologie de *D*.

3. Une troisième méthode passe par l'étude des contenus et ceci à deux niveaux. D'abord à un niveau global par l'analyse de l'organisation du manuel tout entier ou de certaines de ses parties (Danielle *Bouvet*, cahier no 9). Ceci permet de mettre en évidence à la fois certaines des finalités de *A* et ses conceptions du rapport qu'il juge exister entre *D* et *E*.

Mais l'étude peut se faire aussi au niveau des principaux concepts qui figurent dans le manuel (Lewis *Balkan*, cahiers no 6 et 10). En analysant la façon dont un concept renvoie d'abord à des notions extra-scientifiques, puis comment il s'enrichit progressivement par mises en relations avec d'autres concepts, c'est-à-dire comment il devient un concept au sens exact du terme, c'est tout un aspect des stratégies générales de *A* qui apparaît. Ces stratégies résultent naturellement des valeurs que *A* attribue aux différents paramètres signalés. Mais cette méthode des contenus offre l'avantage de saisir directement les effets d'un aspect de leur synthèse.

4. Enfin une quatrième méthode exploite systématiquement la présence des définitions, caractéristiques en tous cas des manuels de physique (Danielle *Bouvet*, cahiers no 5 et 9). Les définitions jouent, en effet, un rôle fondamental dans la construction du savoir. Elles sont une des conditions nécessaires à toute déduction un peu rigoureuse.

Mais leur intérêt, dans la perspective qui est la nôtre est encore ailleurs. D'une part, elles permettent de tirer au clair le rapport que *A* établit entre le contenu de *D* et le code qui sert à l'exprimer et d'autre part elles conduisent à mieux saisir la nature particulière du «monde» dans lequel le manuel se propose de faire pénétrer l'élève.

4. Conclusions

Une analyse de type sémiologique telle que celle-ci ne saurait certes permettre de répondre à toutes les questions que pose l'existence même des manuels. Toutefois, si elle est appliquée à un nombre suffisant d'ouvrages, elle doit déjà permettre de révéler un certain nombre de procédés dont usent les auteurs sans toujours en être totalement conscients[3]. Que ceux-ci soient efficaces ou non, bons ou fâcheux est un autre problème qui exigerait pour être résolu une recherche expérimentale. Si les méthodes ci-dessus ne nous servent qu'à de la reconnaissance, on voit facilement qu'elles pourront ensuite servir à de la génération. On pourrait imaginer de construire des manuels en attribuant certaines valeurs déterminées aux paramètres qui se seront révélés les plus importants et à étudier ensuite leur portée scolaire.

Ce type d'analyse nous semble propre aussi à rendre compte de certaines des difficultés que rencontrent les maîtres qui utilisent les manuels. Chacun sait que certains chapitres «ne passent pas» et qu'il suffit parfois – et l'on peut faire l'expérience sur soi-même à propos d'une nouvelle matière que l'on étudie – de changer d'ouvrage pour surmonter la difficulté. Cela tient sans doute à diverses raisons dont celle-ci que tout domaine de connaissances comporte des éléments plus délicats que d'autres. Néanmoins leur présentation joue certainement un rôle fondamental et l'on voit que ce qu'on pourra savoir sur la nature des manuels pourra servir à l'améliorer.

Enfin, comme nous l'avons remarqué pour commencer, une telle analyse peut préparer, et même servir de base, à une recherche plus spécifiquement pédagogique, c'est-à-dire à une recherche qui tient explicitement compte que les manuels sont des instruments qu'un maître réel utilise avec des élèves réels.

[3] C'est en tout cas mon expérience personnelle!