

Manuels scolaires et films pédagogiques
Sémiotique des médias éducatifs

site : www.librairieharmattan.com
diffusion.harmattan@wanadoo.fr
e.mail : harmattan1@wanadoo.fr
© L'Harmattan, 2005
ISBN : 2-296-00255-2
EAN : 9782296002555

Alain Jaillet

Manuels scolaires et films pédagogiques

Sémiotique des médias éducatifs

L'Harmattan

5-7, rue de l'École-Polytechnique ; 75005 Paris
FRANCE

L'Harmattan Hongrie
Könyvesbolt
Kossuth L. u. 14-16
1053 Budapest

Espace L'Harmattan Kinshasa
Fac. des Sc. Sociales, Pol. et
Adm. ; BP243, KIN XI
Université de Kinshasa – RDC

L'Harmattan Italia
Via Degli Artisti, 15
10124 Torino
ITALIE

L'Harmattan Burkina Faso
1200 logements villa 96
12B2260
Ouagadougou 12

Introduction

En 1960, Marshal Mac Luhan [Mc Luhan, 77] ouvrait une voie d'étude qui ne s'est plus refermée depuis, celle des médias, mais il faut comprendre les mass médias. A sa suite, ou plutôt dans son sillage, d'autres ont tracé des chemins qui évoluaient dans des paysages participant à plusieurs domaines théoriques. De la compréhension du phénomène sociologique, de la perspective historique, de l'aspect purement sémiotique, iconologique, ou politique, les médias sont devenus objet d'étude, objet de reconnaissance et par là-même, ont abouti à l'émergence de spécialistes et des modes de caractérisation de ceux-là.

Les médias éducatifs ont été l'objet d'études importantes dès les années 1960. C'est ainsi que le célèbre « professeur et les images » de Michel Tardy [Tardy, 66] ouvrit la voie de recherches sur ce qu'étaient les médias éducatifs. A sa suite, des générations de chercheurs ont non seulement analysé pour comprendre mais également tenté de réinvestir ces recherches dans des approches pragmatiques, pour ne pas dire pédagogiques. Le livre, *Éducation et Sémiotique, Hommage à Michel Tardy* [Jaillet, 00], revient sur certains d'entre eux. L'évolution de l'école et des médias ont cependant mis un peu entre parenthèses ces approches qui avaient le projet d'une solide architecture théorique au profit d'approches cette fois très pragmatiques et utilitaires pour, par exemple, comprendre la presse, les publicités, les affiches sous des termes à la fois évocateurs, « la presse à l'école », et somme toute assez scolaire, « la lecture d'image ». Pourtant, là encore une solide assise épistémologique était disponible avec les travaux

d'Abraham Moles [Moles, 69]. Paradoxalement dans les années 1980 et 1990, alors que l'Éducation Nationale maintes fois sommée par les responsables politiques de former les élèves aux médias, les approches pédagogiques prêtes à l'emploi et forcément simplifiantes ont agit presque comme s'il n'était plus nécessaire de travailler à la théorisation pour se concentrer sur ce qui peut s'apparenter à des méthodes de commentaires de textes. Ni Geneviève Jacquinet [Jacquinet, 77], [Jacquinet, 81], [Jacquinet, 85], ni Michel Tardy [Tardy, 66], et pas davantage Christian Metz [Metz, 70], qui pourtant alertaient très explicitement du risque dès les années 1970, ont pu éviter ces développements. Un genre un peu particulier apparut, une sorte de commentaires de l'image, pour les médias divers, le cinéma, la télévision, la presse et plus dernièrement ce qui relève de la "révolution numérique". L'image et sa compréhension psychanalytique ont pris le dessus, sur des voies qu'avaient ouvertes Lilianne Lurçat [Lurçat, 81]. A l'occasion une tentative historique revient sur l'épopée du film pédagogique [Pastre-Robert et ali, 04], mais de démarche de fond pas grand-chose. Pourtant, Geneviève Jacquinet [Jacquinet, 77] avait élaboré, à la croisée des chemins des chercheurs Christian Metz et Michel Tardy, un travail de fond qui demeure toujours intéressant, dans lequel elle reprenait la grande syntagmatique de Christian Metz pour la mettre au service à l'époque de la télévision scolaire. Même si certains aspects pouvaient se discuter et se modifier, même si l'intérêt s'est un peu flétri dans la communauté éducative, cela ne signifie pas que la pertinence sur le plan de la recherche d'une objectivation théorique, n'a plus raison d'être. Au contraire, l'édition numérique rend celle-ci encore plus nécessaire pour une raison assez simple. Les instruments de médiatisation industrielle classique, le cinéma, la télévision, le livre, la presse, nécessitaient un apprentissage d'une grammaire fortement figée. Celle-ci n'a d'ailleurs pas vraiment disparu, mais le numérique, s'il n'a pas vraiment démocratisé la possibilité d'éditer au sens classique, a permis à une plus grande partie de la population de publier, sous la forme de cédérom ou sous la forme de sites Internet [Jaillet, 99]. Comment ne pas se poser la question du fonctionnement de ces

nouveaux médias pédagogiques qui ne semblent parfois plus correspondre à aucune règle ? La télévision, l'image animée ne sont pas en reste. Inspirées par les jeux vidéos, de nouvelles écritures, ou présentées comme telles, ont ouvert des possibilités interdites jusqu'alors [Jacquinot, 85].

Est-il possible de proposer une approche analytique qui permet de caractériser les processus de production de sens avec le souci de la validité quel que soit le média ? C'est l'objet de ce travail, qui après une caractérisation de ce que l'on peut désigner comme un média pédagogique, va se focaliser d'une part sur les manuels scolaires et les films. Dans un premier temps, le projet s'attache à forger une méthode analytique inspirée du courant américain de la nouvelle communication et l'approche structuraliste greimasienne. Certes, ces approches paraissent ne plus être de mode. Mais, cela ne disqualifie en rien leur pertinence. Quoi qu'on en pense et qu'on en écrive, les médias les plus en cours à l'école demeurent toujours l'écrit, le manuel scolaire, et le film. Le tout se mêle, mais les bases sont là. C'est la raison pour laquelle, l'étude se concentre sur ces deux médias. L'objet d'étude est finalement un prétexte pour élaborer une méthode d'analyse en l'appliquant à ces deux médias éducatifs. Pour éprouver la pertinence de la méthode, il va s'agir de comparer des productions qui participent de deux cultures proches mais cependant différentes, allemande et française. Ainsi, l'une des hypothèses qui motive ce travail, c'est qu'il doit être possible de caractériser l'origine de la production sans s'intéresser pratiquement aux contenus. En filiation de recherches déjà engagées [Jaillet, 98], l'un des aspects de la recherche consiste à rendre opérationnel dans le champ éducatif, une matrice d'analyse qui s'appuie sur la rhétorique classique à partir de la sémiotique. L'hypothèse centrale, considère que celle-ci est toujours le mode dominant qui structure et organise les discours. Ainsi, lorsqu'une production est analysée, c'est avec les archétypes de la rhétorique qu'il est possible de le faire. Après avoir présenté les premières bases méthodologiques, ce travail se focalise d'abord sur l'étude de deux manuels scolaires et deux films pédagogiques. Le projet consistait à choisir un sujet "l'eau" dont on peut imaginer qu'il est universel et présent dans les

systèmes éducatifs de deux pays proches mais différents l'Allemagne et la France. Si le but final de la recherche relevait de l'éducation comparée en tentant de mettre en évidence d'éventuelles permanences et divergences [Jaillet, 94], ce qui est présenté ici, se limite à l'approche méthodologique. *L'in extenso* des études n'est donc pas présenté. Notamment pour les films, où en annexe l'analyse du début du film permet de comprendre comment on découpe les différents énoncés qui forge une Unité d'Analyse.

Chapitre 1. Approche des médias pédagogiques

Qu'est-ce qu'un média ? Le Robert historique atteste que l'émergence récente du mot (1923), issue de l'anglo-américain, s'est muée en un raz-de-marée depuis les années 1960 par ce qu'en a fait Mc Luhan [Mc Luhan, 77]. Le mot désigne l'ensemble des techniques et des supports de diffusion massive de l'information et de la culture. La référence à la masse est importante puisqu'elle induit une perspective de production industrielle. Si cette acception avait son sens dans les années 1960, l'évolution et la diversité des usages induisent de nouvelles précisions. En effet, lorsqu'un enseignant écrit au tableau deux phrases ou une équation, il s'adresse à une trentaine d'individus ou à trois cents s'il est dans un amphithéâtre. Le mode de production est artisanal, mais l'auditoire peut être large, très large. Les conditions techniques de diffusion importent donc. Dans l'esprit de Mac Luhan, on ne peut parler dans ce cas de média de masse. Pourtant, il est parfois plus d'auditeurs dans un amphithéâtre que de lecteurs d'un livre. Si l'on imagine à présent que ce cours est filmé et retransmis, on change de perspective et l'industrialisation audiovisuelle du cours répondrait, à présent, à la définition de média de masse. Mac Luhan, en faisant la distinction entre média chaud et froid, passait en revue depuis la parole, les vêtements, le logement, tout ce qui est support à communication, à signification. Pour Mac Luhan, un média froid laisse beaucoup de latitudes à ceux qui y sont exposés pour compléter les messages dans les interstices. Ainsi, selon lui la parole est un média froid, parce que l'auditeur doit

beaucoup compléter à partir de ce qu'il comprend. A l'inverse un média chaud laisse peu de choses à compléter. L'approche de Mac Luhan, qui n'est pas sans rappeler les distinctions de Popper [Popper, 73] entre sociétés ouvertes et fermées ou celle de Lévi à propos de sociétés chaudes ou froides [Lévi, 55], positionnent les médias selon des caractéristiques qui les différencient, voire les opposent. On peut procéder de la sorte pour les médias pédagogiques.

1. Environnement de la classe

La classe est un théâtre d'opération. Une scène sans cesse s'y rejoue [Goffman, 73]. Chacun a une partition. Certes, les mots peuvent varier mais c'est là l'improvisation théâtrale. Il n'y a pas de public, ou plutôt chacun est public en même temps qu'acteur. Il y a un rôle principal, des rôles secondaires et souvent des figurants qui s'imaginent parfois n'être que le public anonyme. La métaphore a été suffisamment filée pour être galvaudée. Pourtant, elle n'a pas fourni tout le sens qu'on peut en tirer. Goffman en fait un instrument d'analyse efficace de nos interactions. Ainsi, l'environnement de la salle de classe n'est pas seulement un contexte dans lequel il faut comprendre la prestation de l'enseignant comme ce qui s'apparente au champ et au hors champ. Toute la salle de classe, dès la porte fermée, constitue un média intersémiotique. On peut distinguer ce qui relève de l'intentionnalité institutionnelle, le tableau, le bureau, l'agencement de la salle, selon des schémas de sélection puis d'ordre, pour faire référence aux travaux de Hall et Trager, comme il en sera très largement question sur le plan méthodologique tout au long de ce travail, qui définissent que nous sommes bien dans une salle de classe. Il y a sur ce registre le modèle standard issu des écoles des frères, industrialisé par l'enseignement mutuel de Bell et Lancaster [Gauthier, Tardif, 96]. Le qualificatif standard paraît le plus adapté lorsque l'on observe, dans les endroits les plus reculés de la planète, les tentatives qui consistent à faire revivre l'école frontale occidentale, alors même que la situation ne s'y prête guère. On pense aux écoles de villages africains par exemple. Au

décorum, médium à part entière tout comme le serait un théâtre ou un tribunal, s'ajoutent des éléments sémiotiques plus directement scolaires. Ce sont les cartes aux murs, les tables de multiplication, les frises, etc. Évidemment l'enseignant en tant que tel avec ses discours, ses dessins, ses notes, ses projections, produit des médias dont les rapports intersémiotiques sont très complexes. Ainsi, si l'on tente d'étudier les performances du couple enseignant-élève dans une situation où l'enseignant est présent, il ne saurait être suffisant d'étudier les différences de langages, même les aspects conversationnels en cas d'interaction, mais bien l'intégralité des interactions, comme au théâtre.

A cet égard, le volume scénographique et les performances qui s'y déroulent n'ont pas été étudiés suffisamment en terme d'efficacité des messages dans leurs diversités, comme ont pu l'être par exemple les affiches dans la ville d'Abraham Moles [Moles, 70]. Et pourtant, lorsque l'on s'arrête un instant sur cette question, l'élève devra sans cesse passer de la sémiologie de la classe à celle de son pupitre, lui-même riche d'autres supports sémiotiques. Le syncrétisme de l'adulte ne s'est jamais vraiment attaché à ce qu'est l'éducation à l'environnement scolaire de l'élève. Chacun a fait l'expérience des heures, assis au pupitre scolaire, derrière lequel il est nécessaire de physiquement passer de l'environnement sémiologique tableau-enseignant plus salle de classe à celui, table, manuel, cahier, et plus récemment ordinateurs. L'enseignant est en quelque sorte un vieux routier. La comparaison est aisée. Le conducteur de l'automobile sait par habitude, donc en complète incapacité de conscience, changer de système sémiotique entre la route, ses symboles, ses événements et son tableau de bord, qui comme son nom l'indique est un tableau, donc porte des signes. Il ne se pose jamais la question du système sémiotique qu'il mobilise. Il passe de l'un à l'autre et sait même, lorsqu'il en éprouve le besoin, faire coïncider les systèmes de signes de la route et de son tableau de bord. C'est le cas par exemple lorsqu'il fait le rapprochement entre le panneau d'indication de limitation de vitesse et la vitesse indiquée à son compteur. Mais comment passe-t-on de l'environnement cahier à l'environnement

tableau ? Durant toutes les premières années de scolarités, les enseignants sont chargés de faire le rapport entre les deux. C'est la recopie du tableau. C'est l'apprentissage du dessin de schéma, de la carte. Puis, les années passant, l'enseignant oublie qu'il y a deux supports de projection d'un monde sémiotique qui est à peu près semblable, mais différent. Combien de dysémioties sont responsables de l'échec scolaire parce que l'élève ne parvient pas à faire le rapport entre ces deux supports de projection, parce qu'à peu près semblable ne signifie pas identique. La maîtrise de la sémio-génèse est pourtant un aspect essentiel dans le processus d'émergence des représentations, véritable support à la cognition, à la compréhension des phénomènes, donc aux apprentissages.

2. Manuel scolaire

Le manuel scolaire a été très souvent étudié sur le plan de son évolution historique [Quéréel, 76], [Quéréel, 82] ou de ses caractéristiques didactiques. Ces deux points sont même des classiques d'examens des concours d'enseignants comme le CAPES par exemple. Il faut être capable de préciser quelle est l'inspiration pédagogique sous-tendue par les activités proposées, elles-mêmes bien souvent dépendantes de la mise en page par exemple. Les historiens ou les analystes du contenu se sont également positionnés sur les messages implicites, sur les représentations véhiculées par les manuels scolaires. On ne peut prétendre que le manuel scolaire n'a pas été étudié. L'instrument de base du système éducatif scolaire a cette caractéristique essentielle qu'il est la manifestation d'un projet éditorial. Delannoy [Delannoy, 81 :197-222] en utilisant lui aussi l'arsenal sémiotique approfondit également cette dimension à partir des manuels de lecture. Autrement dit, si l'on compare avec ce qui a été évoqué de l'environnement salle de classe, il est indéniable que l'ensemble de ce qui constitue un manuel scolaire est le fruit d'une volonté délibérée d'un éditeur d'assembler les éléments qui le composent. Alors que dans la classe, après tout, en vertu du toute chose égale par ailleurs que l'on convoque bien rapidement lorsque l'on veut

étudier ce qui se passe dans une salle de classe, on fait comme si le décors n'avait ni importance, ni existence. Dans le manuel, pragmatiquement on va se poser la question de l'importance de l'image dans le rapport intersémiotique, image, texte, contexte. Autrement dit, comment les différents supports de significations, images, textes, schémas, etc., articulent leur pouvoir de signification pour produire des sens [Jaillet, 94]. Dans l'analyse des manuels scolaires, il ne peut être établi ce qui relève des intentions éditoriales et des intentions pédagogiques. Pour l'utilisateur, que l'image présente soit celle choisie par l'auteur ou par l'éditeur en fonction de critères relevant de contraintes économiques, juridiques, cela ne change rien.

3. Films

De Michel Tardy à Geneviève Jacquinot, le film pédagogique comme objet pédagogique, fut aussi bien étudiée du point de vue du support de diffusion que de l'instrument créateur pédagogique [Jacquinot, 85]. C'est tout le problème, qu'à bien des égards et pour encore longtemps, ce que l'on désigne par télévision, est tout à la fois l'objet écran par lequel on diffuse que l'instrument de production. Laissons l'instrument de production de contenus pour se focaliser sur la diffusion de l'image et du son par le biais d'un écran, mais étendons-le aux vidéo-projecteurs, et demain aux hologrammes qui viendront trôner sur le pupitre du maître ou de l'élève. La plus grande utilisation de l'écran ou de la projection, sans faire plus de distinction, institue l'objet comme un résultat, un support intersémiotique qui va mobiliser des signifiants visuels, des signifiants sonores, des signifiants graphémiques. Les styles de production des émissions didactiques, ou de celles qui ont une ambition éducative, ont changé mais sur le fond rien ne s'est vraiment modifié. Le résultat télévisuel correspond à des processus qui sont contraints par le temps, par la diégèse, par l'histoire et la forme qui est utilisée à son service. C'est un contexte complexe dans lequel les interactions se multiplient et pour lesquelles le plus souvent des systèmes de parasémioticité

[Jaillet, 94], autrement dit des systèmes de sens qui viennent se greffer les uns sur les autres, complexifient le tout.

Lorsque l'on mobilise un film à des fins pédagogiques, et notamment lorsqu'il est exécuté dans le contexte de la classe, on devrait prendre en considération le contexte pédagogique. Ce qu'en terme cinématographique, on appelle le hors champ, mais qu'en contexte pédagogique, il n'est pas possible d'omettre. Ainsi, lorsqu'un enseignant diffuse un film en classe, il faut prendre en considération le film et le contexte qui produisent un texte récurrent de la rencontre des deux. Dans le contexte, il y a la prestation de l'enseignant, dans son théâtre d'opération et les différents éléments qui lui permettent d'évoluer sur la scène. Que le film lui vole la vedette un moment, ce ne sera que transitoire au mieux. On ne peut rien y faire. Or les films sont rarement conçus pour des usages en articulation avec l'enseignant. Les films sont des productions originales qui fondent leur cohérence en elle-même. Pourtant, en se posant la question de savoir si la télévision est bonne pédagogue, Rist [Rist, 97] répond par la négative et propose comme remédiation qu'il y ait redondance. Redondance, intersémioticit , faudrait-il dire. Il existe une nouvelle version de support films qui apparaît et qui serait susceptible de répondre à ces exigences. Ce sont des fragments. Très nettement ils sont convoqués par le pédagogue dans la dynamique qu'il porte. Pourquoi se priver de la plus-value offerte par le mouvement, lors d'une expérience, d'une observation ? Les pédagogues intègrent donc ces fragments comme support à leur pédagogie. C'est la carte animée, c'est l'illustration revenue.

4. Écran informatique

L'informatique a fait une incursion fulgurante dans la pédagogie [Depovert, 87]. Il faut modérer le propos, en précisant que ce sont surtout les spécialistes qui s'en sont préoccupés. De nombreuses tentatives, où expérimentations ont agité et agitent encore le système éducatif sans que l'on puisse

vraiment thésauriser ce qui s'est fait [Jaillet, 04]. On peut distinguer trois courants. L'approche constructiviste incarnée par Papert, celle néo-béhavioriste inspirée par Skinner qui voulait faire de l'informatique une machine à apprendre, et enfin, celle non identifiée et sans réelle base théorique qui envisage l'informatique selon la possibilité de diffuser des contenus. Entre les trois, celle qui était et demeure la plus intéressante, l'approche constructiviste a objectivement perdu. Les flots de la consommation d'images, de sons, de textes ont réduit à néant les possibilités de voir l'ordinateur comme autre chose qu'un diffuseur de contenus [Papert, Jaillet, 03]. D'un autre côté, les produits d'apprentissages inspirés par les théories skinciennes font florès. Moins parce qu'ils sont efficaces que parce qu'ils sont simples à fabriquer, peu coûteux, et facile à vendre. Tout ce qui concerne les logiciels d'apprentissage réalisés par les éditeurs sont à cette image. L'autre approche, celle du néo-mathématicien Papert [Papert, 83], fruit de ses travaux avec Piaget, consiste par le Logo ou tout autre langage informatique simple, comme par exemple Squeak, issu de Small Talk d'Alan Kay [Kay, 96], à faire conceptualiser des phénomènes et des procédures dont la matérialité est toujours visuelle, par un langage qui structure le raisonnement. Ainsi, faire cheminer la tortue logo, que ce soit sur un écran informatique ou sur le sol, conduit à faire se poser le problème du déplacement d'un objet dans un espace en s'appuyant sur des dimensions sémiotiques, cognitives, et opératoires. Cela n'est possible que parce qu'à la base un puissant moteur de motivation engage les enfants dans des séquences de ce type. C'est parce qu'il y aura un acte créatif à la fois individuel et potentiellement dans un groupe, que la catalyse fonctionnera. Dès le début de ses travaux cependant, Papert ne considérait l'écran que comme l'une des interfaces et non pas une fin en soi. Ainsi, la tortue logo intervint très tôt. La réutilisation des travaux de Papert par la firme Lego pour ses boîtes de robotique « Mindstorm » participe du même processus. Une étape est franchie encore lorsque dans sa fondation de Blue Hill, Papert [Papert, Jaillet, 03] propose de faire créer par des enfants un spectacle vivant dans lequel l'informatique, la robotique auront leur place, le tout bien sûr

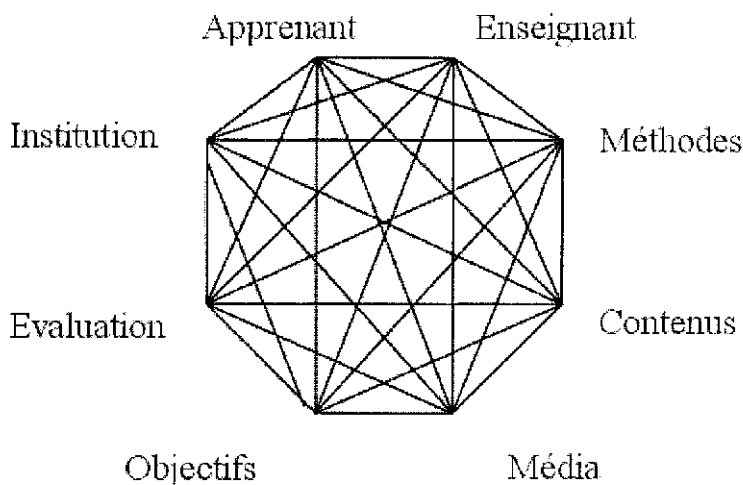
pensé par les enfants. On est loin de la problématique de la sémiotique de l'écran informatique. Pourtant, trop rares sont les tentatives qui tentent de lier plusieurs perspectives en faisant l'hypothèse de la créativité avec les technologies comme support au mécanisme d'apprentissage. Papert [Papert, Jaillet, 03]. explique comment les sciences de l'information ont su imposer leur *prima* incidemment contre ce point de vue. Lorsqu'il est question de créativité informatique, pour l'école cela est synonyme de traitements de texte, de sites web, et éventuellement de logiciels d'images. C'est un fait, un usage dominant [Jaillet, 99].

L'écran permet d'aborder à présent les contenus sous toutes leurs formes numériques. L'écran informatique justifie d'une étude sémiologique à lui seul. Le passage à la modernité informatique, s'est accompagné par la création du bureau, métaphore qui a permis au plus grand nombre de comprendre comment fonctionnaient les arborescences informatiques. Le fonctionnement d'un logiciel atteint une complexité que personne n'aurait cru imaginable d'imposer aux utilisateurs normaux. Pourtant, chaque logiciel de traitement de texte, de tableurs ou de présentations, propose un tableau de bord extraordinaire. Si les travaux sur l'iconologie ont parfois été menés jusqu'à leur terme, de sorte qu'il n'est pas trop difficile de comprendre les fonctionnalités portées par la petite imagette [Vollaire, 97], d'autres sont parfois complètement abscons et l'on ne s'étonnera pas de ce qu'il est courant d'appeler aux États-Unis le *computer anxiety* [Weinberg, Fuerust, 84]. En France, ce n'est pas vraiment un sujet de recherche et l'on considère qu'il est normal d'apprendre et de se mettre au diapason de ces nouveaux symboles qui, consécration ultime, envahissent les émissions de télévision, comme si, pour faire moderne, la télévision avait besoin de l'informatique. Lorsque l'on s'intéresse aux logiciels pédagogiques, les ambiances sont celles de l'univers enfantin, du jeu. Mais quelle ambiance ! La question des environnements informatiques est importante puisqu'elle porte toute la compréhension de l'informatique par analogie. Analogie avec la presse, avec un bâtiment, une bibliothèque, analogie plus simple encore avec une feuille de papier imprimé. La sémiotique de l'informatique utilisateur est

ainsi toujours proche ou prisonnière de Gutenberg. Cela ne sera pas l'objet de cette étude.

5. De l'intérêt relatif des typologies

Lorsque l'on s'intéresse aux médias, il est tentant de chercher à les caractériser selon une typologie qui permettrait de les rentrer tous dans une sorte de compréhension fonctionnelle de leurs apports et de leurs défauts. Déjà en 1981, Heidt [Heidt, 81 : 66] proposait à l'époque une étude des typologies les plus représentatives des médias pédagogiques. Les unes organisaient l'objet d'étude en fonction des canaux sensoriels, les autres à ce que l'on peut en faire, les troisièmes à des facteurs économiques ou institutionnels, enfin plus spécifiquement, certaines pouvaient se focaliser sur des fonctionnalités pédagogiques. Heidt proposait de concevoir l'ensemble du tout à partir des travaux de Clark [Heidt, 81 : 68] selon un cube taxonomique des médias, comme une articulation de trois axes, les comportements, les attributs des médias, les sujets. Ce cube est évidemment le lieu de toutes les interactions et de toutes les complexités que trois axes ne suffisent pas à interroger. Finalement, les médias pédagogiques ne sont qu'une partie du tout. Jacquinot, en spécialiste des médias, a donc évolué également, bien que se focalisant toujours sur les médias, pour les impliquer dans quelque chose de plus englobant, le dispositif [Jacquinot, 99]. Pour notre part, et à des fins de descriptifs des situations, contextes et dispositifs, nous proposons une autre trame à partir de laquelle il faudrait étudier, les médias, mais pas seulement, avec l'octogone de formation que l'on doit à Raasch [Raasch, 89].



Dés lors, le projet est bien plus complexe et finalement s'intéresse au média parmi d'autres choses. Ce qui est patent, c'est que les pôles d'études et leurs interactions caractérisent avant tout les cultures. C'est précisément au croisement des théories sur la culture et la sémiogénèse que s'inscrit notre projet. Dés lors, que les mécanismes de production de sens des médias pédagogiques sont un peu clarifiés, peut-être sera-t-il possible de progresser vers une typologie heuristique.

Chapitre 2. Épistémologie d'une démarche analytique

La juxtaposition de ces différents médias pourrait laisser accroire à de profonds bouleversements dans les mécanismes de signification. Certes, il existe bien des évolutions, des frontières franchies sous l'influence de la création numérique. Ghitalla [Ghitalla, 99 : 99] note, à juste titre, que les productions numériques relèvent de l'hétérogénéité sémiotique, jouant sur leurs caractères polysensoriels. C'est l'incursion de l'idéographique par rapport au phonographique. Alors que notre système d'écriture classique simule la dimension phonologique du langage, à l'instar d'autres cultures qui ont des systèmes d'écriture plus sémiographiques, comme le japonais par exemple, on peut concevoir d'autres écritures. L'écriture numérique permet de ne plus se contenter d'un seul modèle et l'idéographie plus en lien avec des conceptualisations – que l'on pense aux cartes ou aux schémas – est un instrument d'écriture qui s'articule avec d'autres. En cela, on retrouve les préoccupations d'Umberto Eco qui proposait qu'on ne retienne pas la double articulation comme seul critère de définition d'une langue ou système de communication [Eco, 70]. Tardy [Tardy, 81 : 223-237] a présenté les modes de fonctionnement de ces idéographies qui répondent à des systèmes de règles établies que l'on transgresse. Autant dire qu'elles ne sont pas tout à fait nouvelles, même si elles sont maintenant presque généralisées aux écritures numériques. Si l'on accepte cet apport des écritures numériques, on peut cependant noter que, globalement, la rhétorique est toujours vivace. En effet, c'est

bien d'elle dont il s'agit. Sous ses formes classiques ou évoluées pour la pédagogie, la rhétorique est le système qui nous permet à la fois de nous comprendre et de convaincre, y compris sur le plan pédagogique. La rhétorique n'est évidemment pas un système de style seulement. L'élocution numérique permet certes quelques inventions, mais le fonctionnement est peu différent de ce que l'on en dit déjà dans la rhétorique antique. Son projet, convaincre de la thèse. Ses moyens, argumenter à l'aide de preuves. Les médias pédagogiques sont traversés par cette rhétorique et rien ne peut lui faire obstacle.

La cohérence d'ensemble de ce travail tient pour partie à la mobilisation des concepts de Hall. A la différence d'autres modèles conceptuels, par exemple la sémiotique, les modélisations de Hall n'ont pas fait beaucoup l'objet de tentatives de remobilisation, de déconstruction-reconstruction conceptuelles. Pourquoi convoquer un anthropologue de la communication, comme il se présente lui-même? Essentiellement, parce qu'en matière d'enseignement, on ne fait jamais rien d'autre que d'enseigner sa culture, pour paraphraser Metz [Metz, 70a, 167]. C'est donc à partir d'une théorie de déconstruction culturelle que l'on peut mieux comprendre comment les médias pédagogiques fonctionnent en mobilisant des théories qui sont au croisement de deux champs conceptuels. Comme il est difficile de les mobiliser sans assurer leur pertinence dans ce champ spécifique, ce sera la première étape que d'asseoir au mieux leur validité. En cela cette étape fait écho à la reprise que Roland Barthes fait de la définition d'un concept de Granger: "*Un concept assurément, n'est pas une chose, mais ce n'est pas non plus seulement la conscience d'un concept. Un concept est un outil et une histoire, c'est-à-dire un faisceau de possibilité et d'obstacles engagé dans un monde vécu.*" [Barthes, 64 : 92]. C'est bien de cela dont il est question, assurer l'épistémologie de la démarche.

1. Le Collège invisible

Hall fait partie d'un courant constitué comme un "collège invisible" [Winkin, 81 : 27-114], celui de la Nouvelle Communication. Il est possible de faire une distinction entre deux composantes dominantes de ce "courant". D'une part l'école de Palo-Alto [Winkin, 81 : 27-60] qui s'est intéressée, autour de G.Bateson, de Watzlawick, Weakson et d'autres, à l'interactionnisme et aux conséquences des troubles de la communication sur le comportement humain. Il s'agissait alors d'une entrée psycho-thérapeutique. D'autre part, des contacts et échanges sans réelle organisation entre différents chercheurs qui s'établissent autour d'un thème fort "la communication comme principe constitutif de la culture". C'est ainsi que Goffman, Birdwhistell, Schefflen, Hall, et bien d'autres encore, travailleront avec des proximités méthodologiques fortes (il n'est pas rare qu'ils soient passés par des itinéraires universitaires semblables (Chicago, Toronto...)), et en partageant une base de motivation de recherche "...*parmi les milliers de comportements corporellement possibles, quels sont ceux retenus par la culture pour constituer des ensembles significatifs*" [Hall, 84 : 23]. De Bateson et de la double contrainte [Bateson, Mead, 42], en passant par l'analyse de contexte de Schefflen, toutes les recherches de ce courant s'articuleront autour des mêmes principes de la communication. *"La communication pourrait être considérée, au sens le plus large, comme l'aspect actif de la structure culturelle (...). Ce que j'essaie de dire est que la culture et la communication sont des termes qui représentent deux points de vue ou deux méthodes de représentation de l'interrelation humaine, structurée et régulière. Dans "culture", l'accent est mis sur la structure, dans "communication", sur le processus*" [Birdwhistell, 86 : 3-6]. En fonction des "lieux" où elles s'exprimeront, des entrées et des procédures méthodologiques différentes se construiront sur cette conception de la culture et de la communication. Ainsi, le sociologue Goffman [Goffman, 73], s'intéressera aux processus communicatifs en tant que révélateurs des structurations sociales. Birdwhistell et Hall, tous deux anthropologues, auront une visée structuraliste de la

culture avec une entrée kinésique pour l'un et une entrée proxémique pour l'autre [Hall, 84]. Leurs deux systèmes présentent des similitudes et s'inspirent très largement de la linguistique descriptive [Winkin, 81 : 164] et structurale par l'influence du linguiste américain Georges-L. Trager. Pour Birdwhistell, il s'agira de définir les kines (équivalents aux phones), les kinèmes (équivalents des phonèmes), kinémorphes (équivalents aux morphes), kinémorphèmes (équivalents aux morphèmes), autant de concepts permettant la compréhension des mécanismes de signification des postures et "gestualités" humaines. Ces travaux ont été repris par Sheflen. On retrouve le linguiste Trager avec Hall, responsable de la genèse de deux systèmes structuraux [Trager, Hall, 54 : 137-149]. Ce sont les deux modèles qui décomposent la culture en notes (sons), séries (mots), schémas (syntaxe), et en aspects formels, informels, techniques.

Deux séries de phénomènes peuvent expliquer la relative unicité des systèmes conceptuels des uns et des autres. Ainsi le "maillage" relationnel fut peut-être le terreau fertile qui permit l'émergence de ce courant. Parmi la douzaine de figures emblématiques des années cinquante et soixante, la grande majorité s'est côtoyée dans des universités, dans des laboratoires de recherches. Parfois même leur proximité vient de leur collaboration avec des chercheurs des décennies précédentes tels que Klückhohn, Sapir, Linton, Sullivan, etc... Par ailleurs, la mobilisation des modèles qui venaient étayer les hypothèses de la Nouvelle Communication, aboutit à inscrire les théoriciens de cette époque dans un courant dont l'importance commençait à se faire sentir. C'est particulièrement vrai pour ce qui est de la théorie générale des systèmes, de la cybernétique. Mais l'influence du structuralisme n'est pas moins importante. Cette notion de loi, de règle, qui détermine des enchaînements multiples, fut reprise par beaucoup sous des appellations différentes. Pour Bateson, il est question des types logiques, pour Birdwhistell des niveaux, pour Goffman de la grammaire (de la vie), pour Schefflen du programme, pour Watzlawick du calcul du comportement, etc... Cette prégnance structuraliste s'ancrait fortement dans les modèles linguistiques. Dans cette perspective, il aurait été tout

aussi possible de convoquer les courants européens. Par exemple, Umberto Eco [Eco, 70], mais c'est presque 20 ans plus tard, revient sur la question de la double articulation des langues et discute Levi Strauss qui participe d'un autre structuralisme, pour distinguer les figures, signes, sèmes et la question de la double articulation. Précisément les catégories de Eco sont trop précises trop factuelles, comme par exemple le code du goût et de la sensibilité, ou encore les codes de reconnaissances, de transmissions. Autant de spécifications, qui peuvent en fait rentrer dans des catégories anthropologiques plus larges. C'est le chemin proposé.

Selon Winkin [Winkin, 81 : 108] le courant de la Nouvelle communication, revisite l'opposition Saussurienne entre langue et parole. Saussure définit trois critères pour distinguer langue et parole [Ducrot, 72 : 156]. Le premier, la langue est conçue comme un code et la parole comme l'utilisation de ce code. Le second, *"La langue est une pure passivité. ..., toute activité liée au langage appartient à la parole. Le troisième, la langue est un phénomène social alors que la parole est individuelle"*. Ducrot précise que cette critérisation est contestée, notamment par la socio- et l'ethno-linguistique qui ne peuvent accrédi-ter une conception de la parole définie comme activité (critère 2) individuelle (critère 3) parce qu'elle nierait que l'utilisation du langage ait des normes sociales. D'après Winkin, jusqu'au début des années cinquante, la linguistique de la langue a été privilégiée par rapport à la linguistique de la parole. Quant aux principes qui déterminaient la Nouvelle Communication, ils ne portaient pas sur la langue ou sur la parole, ils s'intéressaient à la communication, comprise comme étant à la fois *"langue et parole, compétence et exécution"* [Winkin.Y, 71 : 108]. Cette conception se rapprochait des courants de la socio-linguistique et de l'ethnolinguistique, tout en la réinscrivant dans une perspective plus large, celle de la communication multi-canaux où la langue est une des composantes parmi d'autres telles que la proxémie, la kinésie, etc... Malgré des divergences sensibles, on ne peut être étonné de retrouver, à des degrés divers, la référence à des théories linguistiques. Pour les raisons évoquées plus avant, celles du "maillage" relationnel, c'est la

linguistique descriptive de Trager, Smith et Hockett que Hall, comme Birdwhistell, mobilisera dans ses travaux.

2. Modèles de Hall et Trager

Pour le croisement des deux modèles de Hall et Trager, leurs épistémologies peut se considérer, à la fois selon cette première série d'influences au sein de laquelle l'importance du linguiste Trager est perceptible, et selon une seconde série qui tient compte du parcours de l'anthropologue Hall. C'est ainsi que nous ferons référence à son cursus et à l'influence de certains grands anthropologues américains déjà évoqués, qui éclairent d'un jour nouveau ses positions. Tenter de redessiner l'épistémologie des concepts de Hall est possible, dans la mesure où lui même, au détour de ses productions, donne explicitement des pistes. Cependant, il convient de prendre quelques précautions quant à l'enchaînement chronologique des influences qu'il présente ici ou là. Deux raisons invitent à ces précautions. La première, tient à ce que K. Popper [Popper, 73] a mis en évidence à propos de l'avènement de théories scientifiques. Ainsi, peut-on imaginer que l'intuition issue des différentes "expériences" dont est porteur l'auteur, préexiste et fonde la construction des concepts. La légitimation par l'établissement de crédibilité fondée sur le recours à des référents scientifiques, ne vient que dans un second temps et se modifie au gré des confrontations avec d'autres modèles. La seconde est un effet induit de la première. Aux origines de ce courant de la Nouvelle Communication, les participants à ces approches rencontraient nombre de difficultés pour trouver une place dans la structuration des sciences humaines américaines de l'époque. C'est ainsi qu'il a pu être nécessaire de présenter ces théories comme un système dont la logique s'établissait en récurrence directe d'autres référents, quasi naturellement, éliminant a priori tout risque dialectique. C'est dans le langage silencieux [Hall, 84] que se retrouve la genèse des systèmes de Hall et Trager. Le système des notes, séries, schémas s'inspire de la linguistique descriptive de Trager et Smith. Le positionnement du système formel, informel, technique

s'articule selon une logique sensiblement différente. Tout d'abord Hall et Trager ont défini un premier modèle. C'est celui des Systèmes de communication primaire.

a. Dix systèmes de communications primaires

S'ils considèrent que la "*culture est un comportement acquis et commun*" [Hall, 84 : 67], ils postulent néanmoins que la "*culture a des bases biologiques dans des activités biologiques*" [Hall, 84 : 55]. Afin de comprendre la complexité qui préside à l'interaction des différents facteurs qui déterminent les comportements, ils ont répertorié dix systèmes de communication primaire. Ces dix catégories distinctes d'activités humaines sont [Hall, 84 : 56-57]:

- l'interaction : Elle pourrait se définir comme le principe de base de la vie. En d'autres termes, le propre du vivant est de rentrer en interaction avec "un" autre. Par voie de conséquence l'interaction occupe une place centrale dans l'univers culturel.

"L'une des formes d'interaction les plus développées est le discours, que viennent appuyer les gestes et le ton de la voix. L'écriture est une forme d'interaction particulière..." [Hall, 84 : 57]

- l'association : Toute société (groupement de vivants) s'organise selon des schémas d'association qui vont de l'immuable, c'est le cas de deux cellules qui se joignent, à l'adaptation, c'est le cas de l'Homme qui peut faire évoluer ses schémas d'association au gré des situations auxquelles il est attaché.¹

- la subsistance : Toute société se dote de principes qui lui permettent d'assurer le fonctionnement des êtres qui la composent. Cela comprend à la fois la sélection des éléments nutritifs consommables (Pour mesurer l'éminence culturelle de cet aspect, pensons à la consommation de grenouilles qui fait le

¹ On notera que Hall fait référence à Linton pour ce qui est de l'"association" dans la mesure où l'anthropologue s'était intéressé à l'évolution des pratiques de chasse des lions au Kénia. Il avait mis en évidence que ceux-ci adoptaient des schémas d'association différents en fonction des circonstances.