

Vers une typologie de l'image dans les manuels de grammaire du français depuis le XIX^e siècle

Hacia una tipología de la imagen en los libros de textos de gramática del francés desde el siglo XIX

Coret Muriel

Maîtresse de conférences, FORELLIS EA3816, ESPE Université de Poitiers, France
muriel.coret@univ-poitiers.fr

Gaumé Denis

Professeur d'Arts Plastiques, Collège Isaac de l'Etoile, Poitiers, France
denis.gaume@ac-poitiers.fr

Volteau Stéphanie

Maîtresse de conférences, FORELLIS EA3816, ESPE Université de Poitiers, France
stephanie.volteau@univ-poitiers.fr

Notre travail porte sur un corpus de manuels de grammaire anciens et récents, et interroge la place de l'image et la fonction qu'elle joue par rapport à la construction des savoirs grammaticaux, plus précisément la construction de la catégorie du verbe.

La présence de l'image dans l'enseignement de la grammaire ne va pas de soi. Si elle est très présente dans les manuels de certaines disciplines, comme l'histoire, la géographie, on ne la trouve pas dans les manuels anciens de notre corpus (1800-1920). Mais, comme pour les autres disciplines, elle est aujourd'hui très présente.

L'analyse du corpus nous amène à distinguer différentes fonctions de l'image dans le manuel de grammaire et permet de poser les premières bases d'une typologie.

Mots-clés : manuel de grammaire, verbe, fonction de l'image, illustration

Nos referimos a un corpus de libros de textos de gramática, antiguos o recientes, y nos interrogamos sobre la ubicación de la imagen y su papel con respecto a la construcción de los saberes gramaticales, más específicamente la construcción de la categoría del verbo. La presencia de la imagen en la enseñanza de la gramática no es evidente por sí mismo. Si está muy presente en los libros de texto de determinadas disciplinas, como historia, geografía, no se encuentra en los textos antiguos de nuestro corpus (1800-1920). Pero al igual que con las otras disciplinas, la imagen está muy presente hoy día. El análisis del corpus nos lleva a distinguir distintas funciones de la imagen en el libro de texto de gramática y nos permite presentar las primeras bases de una tipología.

Palabras-clave: libro de texto de gramática, verbo, función de la imagen, ilustración

Cet article constitue un prolongement au travail de Coret & Kaheraoui (2014) sur l'histoire du verbe dans les manuels de grammaire, qui avait comme objectif d'analyser les phénomènes transpositifs en tenant compte d'une part de la diversité, voire de la divergence, des courants linguistiques représentant les savoirs de référence et d'autre part, de l'autonomie « relative » de la grammaire scolaire établie selon Chervel (1988¹) indépendamment de toute référence, en fonction de finalités définies pour l'école.

Nous exploitons ici un corpus d'une quarantaine de manuels de grammaire scolaire de niveau élémentaire, de français langue maternelle (F.L.M.), datant des XIX^e et XX^e siècles (1845 à nos jours) – les plus anciens étant principalement issus d'un prélèvement du fonds des anciennes écoles normales de Poitou-Charentes. Au total, ce corpus comporte cinq ouvrages du XIX^e, trente-sept manuels du XX^e, dont six des années 70-80 et quatorze postérieurs aux années 90 – que nous avons ajoutés pour les besoins de cette étude. Neuf manuels (*voir tableau en annexe*) ne comportent pas d'image dans le chapitre examiné (le verbe).

Le corpus ne prétend donc à aucune exhaustivité, ni représentativité du point de vue historique. Nous avons d'ailleurs mis de côté la question de la périodisation : elle pouvait a priori reposer aussi bien sur l'évolution des techniques d'images (dessin, gravure, cliché, noir et blanc ou couleurs etc.) que sur celle des programmes de français ou encore des conceptions de l'enseignement de la grammaire (exposé de règles à apprendre et réciter ou situations qui sollicitent la verbalisation pour faire émerger et formuler des régularités etc.). Il est très vite apparu en tous cas que ces trois découpages ne sont pas superposables et ne permettent pas de classer les manuels du corpus du point de vue qui est le nôtre ici : la relation image / texte dans la construction du savoir grammatical.

Au-delà des premiers constats concernant l'apparition relativement tardive de l'image dans le champ des manuels de grammaire - par rapport à d'autres domaines disciplinaires - notre objectif ici est d'interroger la place et le rôle de l'image dans la construction des savoirs grammaticaux, en nous focalisant sur la construction de la catégorie du verbe, que nous avons retenue comme étant particulièrement stable dans l'histoire de la grammaire scolaire, donc présente dans tous les manuels et susceptible d'être un objet de comparaison. Nous aborderons d'abord la question sous l'angle de l'approche plastique / technique (quelles images ?) puis proposerons quelques éléments d'analyse comme base possible d'une typologie.

I. Quelques repères dans l'évolution des techniques d'illustration

Au milieu du XVIII^e siècle, dans les éditions de l'*Encyclopédie* de Diderot et d'Alembert par exemple, les planches illustrées sont séparées des pages typographiées. Les illustrations sont gravées en creux souvent en taille douce, c'est-à-dire sur une presse différente de celle qui gère les caractères au plomb. Jusqu'au début du XIX^e, seules font exception les gravures en bois de fil qui, si elles permettent un calage sur le marbre d'impression des presses typographiques, imposent des contraintes graphiques et esthétiques (aspect souvent considéré comme rustique qui s'oppose aux attendus d'une illustration académique, voire réaliste). La gravure en creux, sur métal (cuivre principalement), si elle ouvre des possibilités de dessin très fin, demande un façonnage complexe et surtout incompatible avec la presse typographique. Chaque plaque gravée est encrée à l'aide d'un rouleau, essuyée à l'aide d'une tarlatane puis avec la paume de la main afin de ne conserver l'encre que dans les creux ; la

1 Selon Chervel en effet : « l'histoire montre que « la « théorie » grammaticale enseignée à l'école n'est pas l'expression des sciences dites, ou présumées, de référence, mais qu'elle a été historiquement créée par l'école elle-même, dans l'école et pour l'école. » (1988 : 67).

feuille, elle, est présentée humide afin que sous l'effet de la pression elle aille chercher l'encre au creux des sillons de la gravure. Cette opération ne peut s'effectuer que feuille à feuille et contraint à une édition très laborieuse en tirage limité mais surtout à une différenciation entre les pages typographiées et celles des planches illustrées.

Cependant, si l'image est physiquement séparée du texte, pour agrémenter la composition, le typographe insère, grâce à la gravure en bois de fil, des bandeaux, fleurons, culs de lampe et des fioritures, motifs qui portent principalement une fonction ornementale (ou « décorative ») mais non illustrative (on y reviendra plus bas). Ces motifs sont des blocs assemblés sur le marbre pour la composition au même titre que les blocs typographiques (ils sont traités comme des caractères).

L'invention du bois debout attribuée à Thomas Bewick à la fin du XVIII^e siècle a permis une ouverture sur une production plus industrielle² ; dorénavant les livres mettant en jeux des illustrations en étroite collaboration avec le texte sont possibles. Aux alentours de 1840, les éditions Hetzel participent à la diffusion d'ouvrages où l'œuvre littéraire est éclairée par des illustrations directement insérées dans le texte. Encore aujourd'hui, ce que le grand public connaît de Gustave Doré par exemple, ce sont plus ses illustrations des *Fables* de La Fontaine ou des *Contes* de Perrault que son œuvre peinte, pourtant exposée dans les plus grands musées.

Le début du XIX^e siècle ouvre donc sur une première forme d'industrialisation de la facture de l'image. L'invention de la gravure sur bois debout a permis de confier la réalisation de la matrice à des graveurs qui transposent l'illustration créée par l'artiste. Le dessin de l'artiste est souvent divisé en carreaux répartis dans des ateliers où des ouvriers (le mot prend ici tout son sens), gravent chacun une parcelle de l'œuvre, le maître graveur procède, *in fine*, à l'assemblage de la plaque et à l'ajustement des traits pour que l'ensemble paraisse parfaitement cohérent, même à la loupe.

Cette apparition d'une relation nouvelle entre le texte et l'image semble définir une illustration moderne, nettement influencée par l'évolution des techniques de publication. L'industrialisation de la facture de l'image a repoussé régulièrement les contraintes d'édition du point de vue technique mais aussi économique ; ainsi les possibilités d'association visuelle entre image et texte typographique n'ont cessé de progresser.

De nombreux manuels de diverses disciplines (notamment histoire, géographie, travaux manuels comme le montrent les articles de cet ouvrage) ont profité très rapidement de cette évolution (avec un certain décalage toujours par rapport aux productions d'arts et de luxe - voir Hetzel, le magazine *L'illustration* etc.). Cette image est tout d'abord en noir et blanc (technique d'épargne³), c'est le temps de la presse typographique qui s'est prolongé durant toute la première partie du XX^e siècle dans les éditions aux échelles modestes⁴ telles que les éditions de manuel.

Le domaine des manuels scolaires est loin d'être le lieu d'une avant-garde en termes de techniques d'impression, et dans ce contexte, les manuels de grammaire, ont été

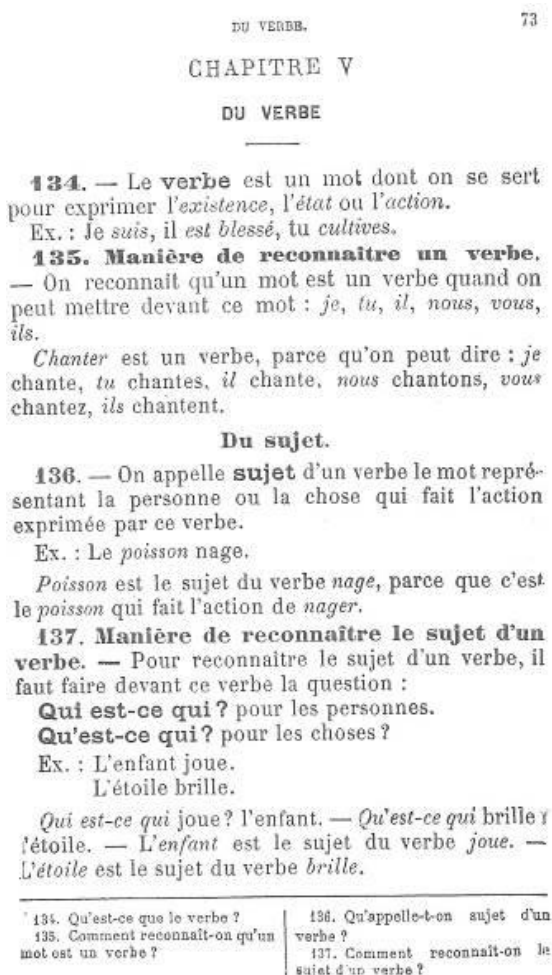
2 Dans la mesure où on gagne en habileté, en finesse, en précision avec l'utilisation de machines qui permettent d'insérer la gravure dans une presse typographique.

3 Technique qui consiste à graver les blancs et « épargner » (réserver) les noirs – contrairement à la gravure « en creux ».

4 Comparé aux très grandes diffusions de presse par exemple, qui recourent à des techniques plus modernes permettant des tirages ponctuels beaucoup plus élevés, par l'utilisation du cliché et non de la gravure. Voir ici : <http://expositions.bnf.fr/presse/arret/03.htm> sur les techniques d'impression de la presse.

particulièrement frileux. En effet, malgré les progrès techniques, l'image n'apparaît dans notre corpus que dans quelques manuels de grammaire au cours des années 1920 (dans Maquet, Flot, Roy (1923) ou Dumas (1928)). Elle reste absente dans Souché (1936) ou Larive et Fleury (1936) (voir ci-dessous Figure 1). Pourtant, l'illustration par une image insérée au fil des blocs typographiques existait bien avant les années 20, y compris dans le monde scolaire (notamment en histoire, en géographie, en arithmétique, en travaux manuels (Faure, Chevalier, Legros & Frizziani, ici même), comme elle existe dans les riches éditions littéraires mais aussi les ouvrages documentaires ; pas sous la forme qu'elle prend aujourd'hui cependant - en particulier pour des raisons techniques (imbrications, superpositions, fondus d'images sont des formes d'hybridations du texte et de l'image beaucoup plus récentes). Ces premiers constats nous amènent à poser la question d'une spécificité de la discipline « grammaire » en ce qui concerne une forme de résistance à introduire l'image dans les manuels.

Figure 1 : Larive et Fleury, *La première année de grammaire*, Colin, 1936



Un exemple de grammaire sans illustration

Notre hypothèse est que cela ne relève pas seulement d'une explication technique (ou économique) puisque d'autres champs disciplinaires s'en sont emparés avant la grammaire. On peut évoquer peut-être, comme Peraya et Nyssen (1994) le soulignent pour les publications scientifiques, le fait que les auteurs, en grammaire, rechignent à recourir à

l'illustration à laquelle sont attribuées des valeurs contraires à la rigueur scientifique revendiquée : l'image nuirait à la lucidité dans la mesure où elle favoriserait l'ouverture vers l'imaginaire et l'errance intellectuelle – postures qu'on présuppose peu propices aux apprentissages, dans certaines disciplines en tous cas (pas pour l'histoire par exemple (Faure, ici même).

Figure 2 : Divers exemples extraits du corpus



Evolution des techniques

Les exemples suivants tirés de manuels de notre corpus de différentes époques (Dumas, 1928, Aubin 1937, Gabet 1941, Galizot 1972, Hachette 2003) permettent d'identifier quelques repères dans l'évolution des techniques :

- Transformation du dessin d'auteur en gravure manufacturée : l'illustration est une estampe – technique aujourd'hui réservée au livre d'artiste commandé par des bibliophiles.
- Reproduction par effet photo-chimique (offset⁵) d'images en aplat de couleurs (avec des évolutions progressives de l'aplat monochromatique aux trames de pointes de couleurs⁶), encore utilisée actuellement.
- Reproduction par clichés numériques, procédé très souple et économique.

II. Des propositions de classification

Une fois posés ces éléments de contexte et d'évolution des techniques d'insertion d'image dans les livres notamment scolaires, nous pouvons reprendre la question centrale du rôle de l'illustration dans les manuels de grammaire. Plusieurs cadres d'analyse peuvent être convoqués à partir de travaux récents sur la fonction des illustrations dans le domaine de l'éducation et de l'apprentissage, nous en reprenons les grandes lignes ci-dessous, sans intention d'exhaustivité. Précisons que ces travaux ne relèvent pas d'une approche didactique et ne se limitent pas à la grammaire. Il ne s'agit donc pas d'appliquer ces classifications mais de les interroger au regard de notre corpus.

Peraya et Nyssen (1994), questionnant les usages pédagogiques de l'image, mentionnent sa capacité reconnue à faciliter les apprentissages. Ils soulignent à la fois son pouvoir explicatif et persuasif - qui intéresse le pédagogue - et, paradoxalement, son pouvoir ludique et d'ouverture sur l'imaginaire - qui l'invite plutôt à la méfiance.

La classification du projet TECFA⁷, établie à partir de manuels récents de biologie et d'économie, liste les fonctions qu'il est possible d'attribuer aux illustrations compte tenu de la perspective communicationnelle des auteurs de manuels (le point de vue est ici plus sémiotique que didactique). Dans le but de rendre efficace l'utilisation pédagogique des documents visuels, les auteurs distinguent les fonctions :

- De représentation : vise à fixer une définition visuelle du référent.
- Diaphorique : traduction condensée des informations contenues dans le texte.
- D'information : apporte une information plus ou moins présente dans le texte.
- D'étayage : utilisée comme preuve dans le cadre d'une démonstration (cf. photo de presse).
- Esthétique : rend l'ouvrage plus beau, plus attractif.
- D'apprentissage : support d'activités (pour déclencher des comportements cognitifs).
- D'aide à la lecture : balises qui orientent la lecture (icônes, formes de renvoi...).

5 Voir Marshall, A. (2003).

6 L'impression est limitée aux quatre couleurs cyan, magenta, jaune, noir (cmjn).

7 Unité active dans le domaine des technologies éducatives, Faculté de Psychologie et Sciences de l'Éducation, Université de Genève.

Vézin (1986), cherchant à mettre en valeur l'apport informationnel des illustrations dans l'apprentissage de textes (rappel de textes narratifs) avec des enfants de 6 à 12 ans, montre, avec l'angle de la psychologie qui est le sien, que l'image améliore l'apprentissage des textes présentés oralement mais peut venir en concurrence du texte écrit et donc distraire le lecteur. Elle récapitule, à partir de travaux antérieurs, quatre fonctions :

- Motivationnelle : les illustrations attirent l'attention et rendent le texte plus intéressant à lire ; mais au risque de mal orienter la compréhension sur des éléments non pertinents. Elle souligne à ce propos que les « mauvais lecteurs » sont plus facilement aidés.
- Explicative : l'illustration fait comprendre sous forme visuelle ce qui est difficile à transmettre sous forme verbale. Coste (1975) souligne d'ailleurs que l'illustration peut présenter ou résumer un fonctionnement grammatical et expliciter certaines règles (elle peut proposer une « radiographie d'un texte » en soulignant son organisation, sa mise en page, elle peut visualiser les stratégies du discours).
- Aide à la mémorisation : la mémorisation est meilleure si la présentation de l'image est simultanée au texte et répétant le texte. Les illustrations qui « embellissent » le texte n'améliorent pas l'apprentissage. Celles qui ne sont pas concordantes avec le texte sont moins efficaces pour la mémorisation. La présentation de questions ou d'illustrations avant le texte améliorent la mémorisation.
- Aide à l'apprentissage en profondeur : l'illustration peut transmettre une information, inciter au questionnement.

L'article conclut sur l'effet de l'illustration pour l'apprentissage en disant qu'elle éveille l'attention, mobilise l'activité d'étude (par un effet de séduction ?) et rend possible la comparaison image / texte - ce qui donc incite à l'étude du texte et en facilite la mémorisation.

Enfin, Soumia (2010), à propos de manuels français langue seconde (F.L.S.) adopte une perspective différente des travaux précédents puisqu'elle interroge le rôle du texte qui accompagne l'image (et non l'inverse), elle isole trois configurations :

- L'ancrage : le texte oriente le sens dans l'image polysémique.
- Le relais : dit ce que l'image ne peut pas dire.
- L'accompagnement : le texte formule le déroulement narratif.

Elle souligne l'importance de l'image comme moyen privilégié dans les manuels FLS pour faire découvrir aux enfants des aspects du réel avec lesquels ils n'ont pas de contact direct.

Par ailleurs, l'image peut aussi faciliter la compréhension de l'organisation du manuel et la progression des activités, dans une intention qu'on pourrait appeler « ergonomique » (des pictogrammes identifient les activités orales / écrites, les situations de recherche en groupe, le niveau de difficulté des exercices etc.). Rapportées à notre corpus, on peut retenir de ces conclusions que la fonction illustrative (accès à des référents non quotidiens des élèves) est plus apparente pour une langue étrangère. Elle est peu présente dans notre corpus, puisque les chapitres retenus (identification du verbe) présentent peu d'enjeux lexicaux⁸. On n'en trouve

⁸ La présence d'image est plus importante dans les chapitres où le déficit lexical pourrait faire obstacle à la compréhension immédiate – ce qui relève plutôt d'enseignements sur les textes et la compréhension.

qu'un exemple tardif dans le manuel *Facettes* CE2 (2005) avec la photo du tamanoir qui illustre un texte d'exercice ; elle relève clairement de la dimension référentielle.

Figure 3 : *Facettes*, CE2 (2005)

3 Recopie les phrases et surligne les verbes.

Le tamanoir

Le tamanoir se nourrit de fourmis. Il déroule sa très longue langue en forme de cône et la plonge dans la fourmilière. Grâce à une salive collante, il capture de nombreuses fourmis, enroule sa langue et avale ses proies. Le tamanoir s'appelle aussi le grand fourmilier.



| 12

exemple d'illustration à valeur référentielle (le tamanoir)

Ces travaux mettent à disposition des typologies qui s'intéressent à l'image dans son rapport à un texte préexistant (la plupart du temps narratif) ou à un thème d'étude approché d'un point de vue référentiel (dimension FLS) - relation dans laquelle « l'image aurait constitué une sorte de système de traduction entre la langue maternelle (L1) et la langue cible (L2) » (Peraia & Nyssen, 1994, p. 2).

Intuitivement, on s'attend à ce que plusieurs des fonctions identifiées soient aussi à l'œuvre dans notre corpus - quand il est question par exemple de représentation (Tecfa, Soumia), d'aide à l'apprentissage (Peraia & Nyssen), d'explication (Vézin) etc. Mais en réalité la transposition à notre corpus des propositions issues de ces travaux ne va pas de soi. Nous nous situons dans le contexte de l'enseignement de la grammaire en FLM et plus précisément dans celui de la construction d'une catégorie grammaticale, dans une perspective didactique. Ce qui nous intéresse n'est pas tant (ni seulement) la relation de l'image à un texte - pour en faciliter la compréhension ou la mémorisation - que son lien éventuel à la construction du savoir. Questionner le rapport image / texte de la page de manuel consacrée à l'identification du verbe, en prenant en compte l'objet grammatical lui-même - et non le texte en général - nous a amenés à distinguer trois grands types de situations - au travers desquelles certaines fonctions isolées par les auteurs cités ci-dessus se retrouvent, mais dans un questionnement organisé de manière différente. Ce classement repose sur le fait que l'image peut être i/ sans aucun rapport avec la notion étudiée, ii/ un support à la production de l'élève ou encore iii/ une reformulation du savoir construit.

III. Relations entre image et texte dans la construction du savoir

Nous présentons ci-dessous les différents cas rencontrés dans notre corpus, en nous appuyant non pas seulement sur le lien que l'image entretient avec telle ou telle portion de texte mais sur ce qu'elle apporte à la construction de la catégorie grammaticale du verbe. Le lien entre l'image et la notion travaillée est plus ou moins lâche - c'est avec cet angle d'analyse que nous avons identifié trois grandes situations.

Situation 1 : les objets graphiques n'ont pas de rapport avec le contenu grammatical : l'intention est ornementale⁹, illustrative¹⁰ ou encore ergonomique¹¹

Figure 4 : Manuel de lecture Mironeau (1911)

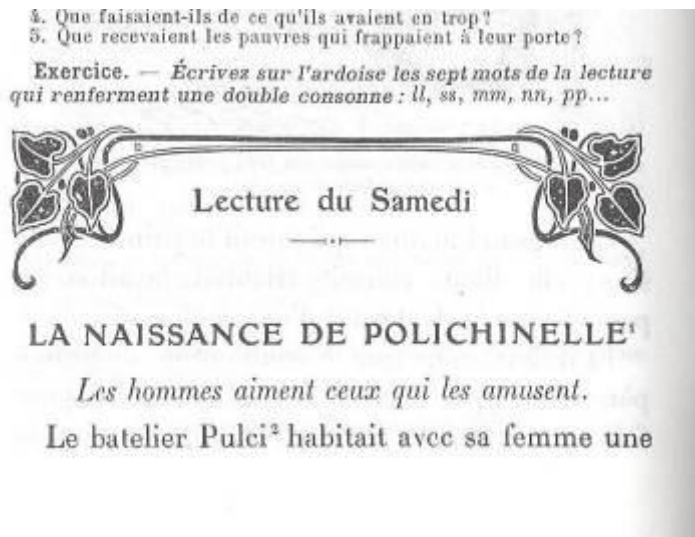


Image ornementale (intention de composition)

Dans l'image de la figure 4, les feuillages entrelacés ne renvoient ni à la notion de verbe, ni au sens du texte (« La naissance de Polichinelle ») : l'ornementation est portée par un motif sans lien avec ce qui l'entoure. On remarque qu'il apparaît tout au long de l'ouvrage pour introduire la « lecture du samedi ».

On en trouve peu d'exemples dans les manuels récents de notre corpus (excepté dans Galichet (1971) dans lequel chaque fin de chapitre est marquée par un dessin géométrique de carrés et triangles rouges, blancs et bleus imbriqués), mais elle semble plus fréquente dans les manuels de lecture. Il s'agit d'une ornementation typographique rythmant la mise en page et sa lecture par une rupture visuelle - dans une intention de composition (cela renforce la « lisibilité ») qui contribue à l'ergonomie du manuel, lorsque cela doit par exemple aider l'enseignant et l'élève à repérer « les notions essentielles » de celles « dont l'étude peut être momentanément différées » (Maquet, Flot, 1929, « Note sur l'emploi de ce livre »).

9 Recherche esthétique de la composition de la page, recherche du « beau ».

10 Apport d'un éclairage sur un ou plusieurs éléments de sens du texte, qui résulte d'une interprétation.

11 Qui cherche à favoriser, à faciliter et rendre plus efficiente l'activité en prenant en compte le potentiel du lecteur et les possibilités techniques.

Figure 5 : Grammaire Villars (1963)



L'image est une illustration d'un mot du texte (de son thème) : l'écureuil

Figure 6 : Grammaire Audrin (1943)



L'image est une illustration d'un mot du texte (de son thème) : l'étable

Les figures 5 et 6 sont représentatives des nombreux exemples de notre corpus où l'illustration ne présente pas non plus de lien avec la notion étudiée (le verbe) mais elle étaye la compréhension des éléments du texte, son thème, des éléments de contenu. Dans la mesure où elle reprend un ou plusieurs éléments du texte, qu'elle « explicite », sa fonction est donc

illustrative et non seulement ornementale. Elle est censée aider à comprendre un texte support de la leçon ou le texte d'un exercice.

On perçoit dans ces exemples l'impact de l'époque de publication du manuel sur l'illustration : le monde représenté évolue avec les époques, entre une représentation d'une France rurale dans les manuels anciens (Troisième République) montrant des scènes de moissons par exemple (ou « le fermier au labour », « le vieux paysan » dans Maquet, Flot, Roy (1923) et des illustrations beaucoup plus modernes (une piscine dans Hachette, 2003). Outre le fait qu'elle peut aider l'élève à accéder au référent (dans *Facettes* (2005) elle donne à voir, par une photographie, ce qu'est un « tamanoir »), on peut penser que, pour les auteurs et les éditeurs, elle favorise la motivation des élèves en donnant un aspect moins « austère » qu'une page en plein texte.


Ce cas est le plus fréquent dans notre corpus. L'image n'aide pas à construire la notion : aucun lien à trouver entre ces représentations d'oiseaux, de tamanoir ou d'écureuil... et le Verbe en tant que catégorie grammaticale.

Dans la très grande majorité des cas, le rôle de l'image par rapport au texte est évident. On relève toutefois un exemple résistant – dans Gross (1985) ci-dessous.

Figure 7 : *Découvrir la grammaire*, Gross (1985)


Le verbe

1. Complétons les phrases avec le verbe être.
Aujourd'hui le ciel couvert.
L'année prochaine une année bissextile.
Autrefois, la nature mieux respectée.




Le verbe est le groupe de la phrase qui varie quand on change de temps.

2. Observons les phrases suivantes :
Je fais du judo au club municipal.
Nous faisons route vers la planète Mars.
Il fait son lit chaque matin.
Ils font actuellement des recherches.
Quel est le verbe conjugué ?
Complétons la règle :
Le verbe varie quand



Apprendre la conjugaison d'un verbe, c'est apprendre toutes les formes que ce verbe peut prendre dans des phrases.

3. Retrouvons l'infinitif des verbes conjugués.
Il joue dans la cour.
L'élève finit son exercice.
Des enfants courent sous le préau.
Il peint ses soldats de plomb.
Elle peigne sa poupée mannequin.
Tu couvres tes livres.



4. Retrouvons l'infinitif des verbes conjugués.
Je pars en vacances.
Je pare le sapin d'ampoules multicolores.
Il dort profondément.
La baigneuse se dore au soleil.

Pour désigner un verbe, on donne son infinitif.
L'infinitif du verbe est une forme invariable.
On la trouve dans le dictionnaire.

6

L'image comme métaphore poétique ?

Ici, l'image est clairement figurative (elle représente un arbre), mais, contrairement aux cas d'illustration, il est difficile d'identifier un quelconque rapport sémantique entre cette image et le texte – qu'on s'intéresse à la figuration, aux formes ou même aux couleurs. La relation est difficile à cerner, à moins de faire l'hypothèse d'une dimension métaphorique dans la relation texte / image : le verbe, pivot de la phrase, serait représenté par un tronc d'arbre, à partir duquel se déploient les branches, comme s'organisent les groupes syntaxiques autour du verbe dans la phrase ?

Les exemples des figures 8, 9, 10 – tout en relevant encore de la situation 1 (pas de rapport direct entre image et notion étudiée) montrent une autre fonction de l'image.

Figure 8 : *L'île aux mots*, CE1 (2008)



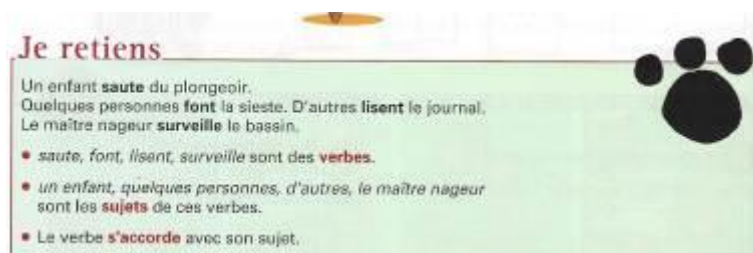
Un exemple d'image à dimension ergonomique

Figure 9 : *Grammaire et compagnie* (2016)



Un exemple d'image à dimension ergonomique

Figure 10 : Ateliers Hachette (2003)



Un exemple d'image à dimension ergonomique

Plusieurs manuels – après les années 90 dans notre corpus – utilisent un dessin récurrent, qui signale à l'élève une activité ou un texte particulier à repérer : consigne, « leçon à retenir »

Il peut s'agir par exemple de l'image d'un chat pour symboliser une situation d'observation, d'une patte ou d'une ampoule pour signifier le texte d'une « leçon » à retenir etc. On rencontre aussi ce type d'objets graphiques pour signaler des rubriques du manuel : « j'écoute et je dialogue », « je répète », « je lis ». Dans *Grammaire et compagnie* (2016), il y a une dimension supplémentaire puisque le personnage (récurrent) s'adresse à l'élève directement (il peut même le tutoyer) : l'élève est inclus dans le dispositif.

Dans tous les exemples traités dans cette première situation, l'objet graphique ne fait pas sens par rapport à la notion étudiée. Il peut cependant assumer différentes fonctions, il n'est pas sans intérêt ou sans effet pour le travail de l'élève. Son utilité n'est pas illustrative, elle est ailleurs : il s'agit en fait de faciliter le travail d'appréhension du texte par l'élève, en l'aidant à :

- Se représenter des éléments de réel non quotidiens (fonction référentielle).
- Se repérer dans la page, le chapitre voire le manuel.
- Se laisser « séduire ».

Situation 2 : l'image est un support pour « déclencher » la production orale / écrite

Figure 11 : Ateliers Hachette (2003)



L'image pour produire des phrases à l'oral et à l'écrit

Figure 12 : Ateliers Hachette (2003)



L'image support à la production orale : produire des verbes

Dans ces extraits présentés figures 11 et 12, l'image invite l'élève à l'observation et constitue un support au travail sur la langue et la verbalisation. Ainsi, à partir de l'image de *Boule et Bill*, il est demandé à l'élève : « que fait le chien ? ». Les élèves, en s'appuyant sur l'image, vont « spontanément » utiliser des tournures verbales (« il saute », « il fait le clown ») pour répondre à cette question. On pourra ensuite les amener à observer leurs propres productions pour faire émerger des fonctionnements, isoler et manipuler une liste de formes qui seront, enfin, catégorisées comme des formes verbales. On relève d'autres exemples similaires dans le corpus, généralement postérieurs aux années 2000 (Le Boucher (2002), p. 89 : « Pour chaque animal [sept animaux sont représentés sous forme de dessins], écris une phrase avec le verbe qui correspond à son cri » ou encore Aminta, Helbling, 2016).

L'apparition tardive¹² dans notre corpus de ce type d'utilisation de l'image doit être mise en lien avec la conception même de l'enseignement de la grammaire et la posture de l'enseignant à laquelle elle renvoie : une démarche moins « transmissive » pour l'enseignement de la langue. Les élèves ne sont pas seulement en situation d'observer / comprendre / apprendre une règle déjà construite (à mémoriser et réciter) mais sont invités à observer leur propre usage de la langue - et l'image joue donc le rôle d'appui à la verbalisation. Cette fonction est aussi développée dans Soumia (2009-2010, p. 18) ; « l'image par son aspect ludique peut aussi être un moyen pour inciter les élèves à s'exprimer ».

12 Une exception : on trouve dans Legrand (1970, p. 33) un exemple isolé de cette situation : deux images sont proposées comme support de l'activité « Observons et parlons », pour mettre en évidence, par la comparaison, la variation du verbe en temps et personne. Soulignons que dans notre corpus, ce manuel est le seul (avant les années 90) à être explicitement orienté vers l'expression. L'auteur indique ainsi dans son introduction de « méthode » (p. 3) : « 1. Toute leçon part de l'élocution sur image ou bande dessinée. 2. Cette élocution conduit à un texte simple qu'on écrit et qu'on lit [...]. Ce texte fera l'objet de la leçon de grammaire proprement dite. »

Figure 13 : Coccinelle CE2 (2016)

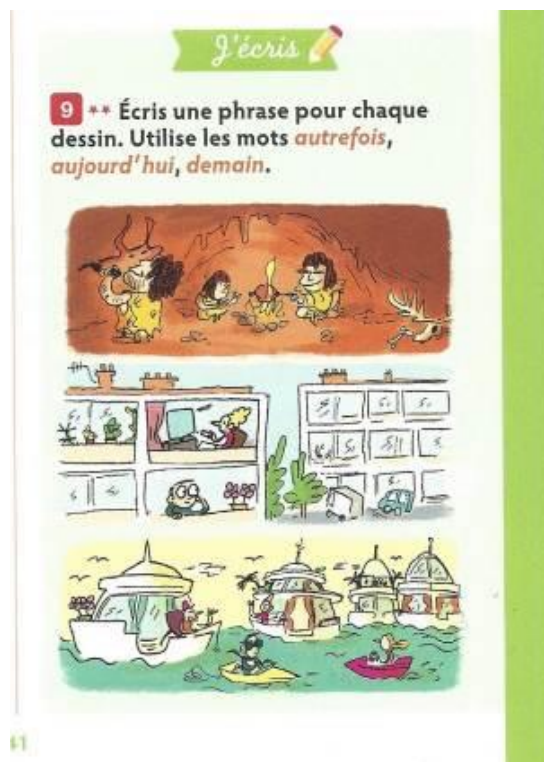


L'image support : exprimer son ressenti

Au-delà des chapitres de grammaire, cette incitation à l'expression des élèves par l'image est très présente dans les manuels proposant des activités visant à travailler l'oral. On y constate la présence importante d'images en lien avec le développement des conduites langagières (présentes dans les programmes officiels) : raconter, expliquer, décrire, argumenter (cf. dans *Coccinelle CE2*, 2016, des supports très variés : BD, photographie, première de couverture d'album etc.)

Proche de la situation précédente, l'image ci-dessous (figure 14), est support à une activité de production d'écrit. Cette configuration est très fréquente dans les manuels lorsqu'il s'agit d'écrire un texte, le plus souvent de nature descriptive (ce que l'élève « voit » sur l'image) ou narrative (ce qui s'y passe, directement ou qu'on peut reconstruire).

Figure 14 : Outils pour le français, CE2 (2016)



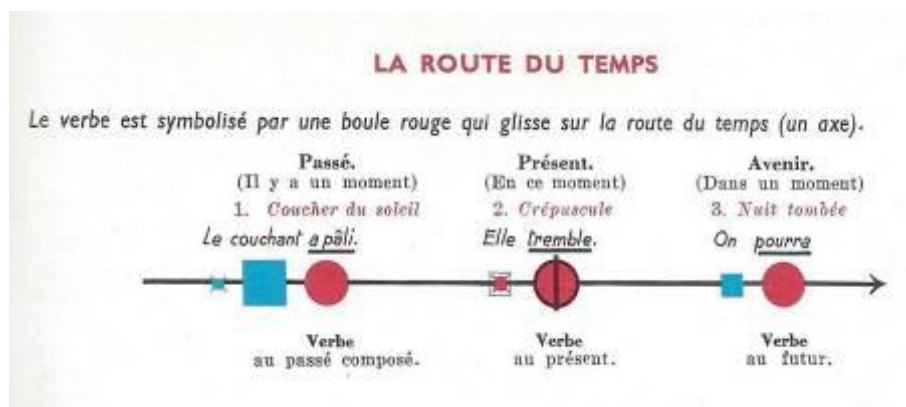
L'image pour aider à produire du texte

Dans ce cas, retenons que l'image n'est pas un simple prétexte : elle est choisie en lien avec l'enjeu d'apprentissage. Il ne s'agit pas de faire s'exprimer les élèves « pour le plaisir », comme un but en soi (n'importe quelle image ferait l'affaire) - mais de leur donner l'occasion, dans une situation partagée (une image, la même pour tous) de produire du texte, qui sera ensuite objet d'analyse pour faire émerger un fait de langue, une régularité, une catégorie etc. - dont on pense à l'avance qu'ils seront particulièrement bien représentés dans les productions. On s'écarte donc de la situation précédente puisque ce qu'on vise n'est pas d'aider les élèves à entrer dans du texte mais les aider à produire des formes linguistiques attendues.

Situation 3 : l'image propose une représentation du savoir construit

L'image peut être utilisée pour représenter les savoirs construits, sous forme d'arbres (syntaxiques), de schémas, etc. Cela renvoie à une des caractéristiques des schémas définies par Peraya et Nyssen (1994) : assurer une médiation entre un concept abstrait et la constitution d'une image mentale. Ainsi en est-il dans Figure 15 ci-dessous : la « flèche du temps » figure le concept de chronologie.

Figure 15 : Galichet (1971)



Représentation de l'axe du temps

Figure 16 : *Outils pour le français CE2* (2016)

Cherchons

PASSÉ **PRÉSENT** **FUTUR**

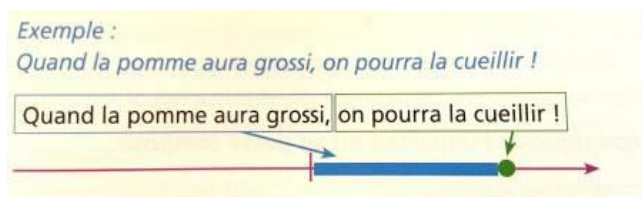
Dès la préhistoire, les hommes ont utilisé le bois pour se chauffer et s'éclairer.

Aujourd'hui, le pétrole et l'électricité sont deux sources d'énergie très utilisées.

Bientôt, nous n'aurons plus de pétrole. Nous devons utiliser d'autres sources d'énergie.

- À quel temps sont conjugués les verbes dans les trois textes ?
- Relevez des mots qui indiquent si on se trouve dans le passé, le présent ou le futur.

Représentation de l'axe du temps : association image / texte / représentation symbolique



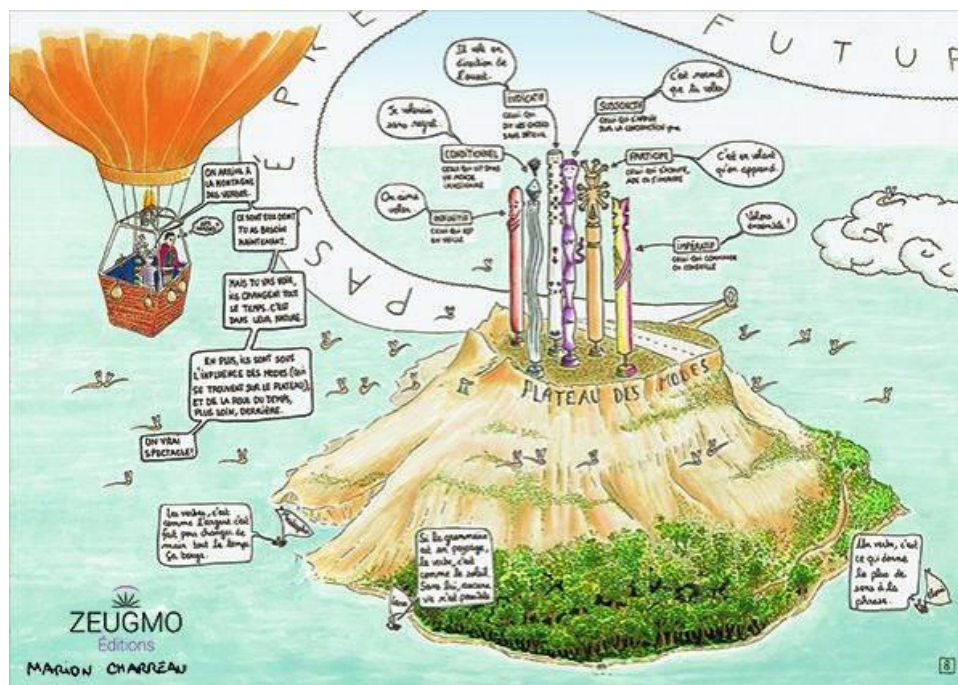
Comment représenter l'antériorité ?

Comme on le voit dans les figures 16 et 17, concernant le verbe, c'est très souvent la représentation de l'axe du temps et de la chronologie qui est figurée (cet usage des schémas semble plus fréquent dans les manuels de sciences, mathématiques, Perret, ici même). On trouve d'autres exemples en grammaire concernant par exemple la construction de la phrase ou le marquage des accords.

Conclusion: Des pistes de réflexion pour une typologie

De ces premiers éléments d'analyse, il ressort que les manuels de grammaire scolaire restent de forme assez conventionnelle et utilisent peu les ressorts de l'image, alors que des pistes plus « graphiques » sont exploitées par ailleurs pour d'autres disciplines, ou aujourd'hui par certains auteurs (cf. travaux de M. Charreau, figure 18 par exemple, ou les propositions de représentations lexicales sous forme « d'objets » chez M. Cellier, 2015, etc.).

Figure 18 : *Le français vu du ciel*, 2016



D'autres formes d'images pour parler de la langue

Cette contribution, encore exploratoire, avait pour objectif de présenter quelques éléments de réflexion à partir de l'analyse d'un corpus réduit – qui ne permet pas la généralisation. On a

pu mettre en évidence différentes fonctions de l'image en grammaire, constater qu'elle prédomine comme accompagnement du texte support et intervient peu dans la construction du savoir en tant que tel. Lorsque c'est le cas, c'est soit qu'elle constitue un élément déclencheur, soit (plus rare) qu'elle a pour but de représenter un savoir abstrait.

La typologie de l'image dans le manuel de grammaire reste donc à construire, et il conviendra de mettre en perspective de manière plus précise les observations faites sur la relation de l'image à la construction du savoir avec l'évolution des conceptions de l'enseignement de la grammaire à l'école. Chervel (2008, p. 241) décrit l'enseignement de la grammaire au XVIII^e siècle comme un discours strictement théorique, qui demande à l'élève d'« apprendre par cœur, à la maison ou à l'étude, le texte de son manuel », sans explication préalable. Ce n'est plus le cas aujourd'hui. Les objectifs et les modalités de cet enseignement ont considérablement évolué et une étude prenant en compte un corpus plus large devrait évidemment interroger les effets de cette évolution sur la forme même du manuel (prédominance du texte de la leçon vs mise en page hybride mettant en évidence du corpus, des activités de manipulation, des document supports...).

Nous pensons qu'un tel travail pourrait utilement s'appuyer sur quelques distinctions que nous avons mises à jour : i/ la nature de la relation de l'image au texte ou à la notion, ii/ le caractère plus ou moins explicite de son exploitation, iii/ sa fonction d'ornementation, d'ergonomie, d'illustration ou de contribution à la construction du savoir (support déclencheur ou schéma).

Dans ce contexte, quelques pistes de prolongement nous paraissent aussi devoir être creusées :

- Rendre explicites les choix didactiques en relation à la gestion de l'espace graphique et aux fonctions attribuées à l'image : l'image - dans son interaction au texte et au savoir - dit quelque chose de l'activité proposée à l'élève et de la démarche didactique. Comment caractériser ce type d'interaction ?
- Appréhender l'usage de l'image en lien avec la construction de la notion auprès des enseignants. Quelle importance les enseignants attachent-ils à l'image dans le manuel de grammaire ? Quel usage en font-ils ? Quelles sont leurs attentes dans ce domaine ?
- Comparer l'image dans les chapitres de grammaire, telle que l'étude en est amorcée ici, avec son apparition dans des chapitres relevant d'une autre dimension de l'enseignement de la langue (on pense au lexique en particulier), ou du français en général (lecture / production d'écrits). Cela doit par ailleurs être interrogé dans le contexte d'apparition de manuels numériques.

Répondre à ces questions, c'est aussi contribuer à la réflexion sur une spécificité éventuelle de la grammaire comme discipline scolaire – thématique qui intéresse la didactique du français dans la formation initiale et continue des enseignants.e.s.

Références bibliographiques

Chervel, A. (1988). L'histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche. *Histoire de l'éducation*, n° 38, 59-119.

Chervel, A. (2008). *Histoire de l'enseignement du français du XVII^e au XX^e*. Retz.

Cellier, M. (2015). *Guide pour enseigner le vocabulaire à l'école élémentaire*. Retz.

Coret, M. & Kaheraoui, M. (2014). The verb in grammar textbooks of yesterday and today. What impact on primary school teacher training ? *History of education and Children's Literature*, IX/1.

Coste, D. (1975). Les piétinements de l'image. *Etudes de linguistique appliquée*, 17, 5-29.

Faure, C. (2018). L'image de Clovis et des Mérovingiens dans les manuels scolaires de la fin du XIXe siècle à nos jours : Reflet de l'évolution historiographique et des pratiques pédagogiques. Limoges : DIRE.

Frizzarini, C. & Legros V. (2018). Les illustrations pour montrer des savoirs mathématiques. Deux exemples dans des manuels scolaires anciens en arithmétique et en travaux manuels. Limoges : DIRE.

Marshall, A. (2003). *Du plomb à la lumière. La lumitype-Photon et la naissance des industries graphiques modernes*. Editions de la Maison des Sciences de l'homme.

Peraya D. & Nyssen M.C. (1994). Les illustrations dans les manuels scolaires. Vers une théorie générale des paratextes. *Médiascope*, 7, 13-21, (Centre de recherche et de documentation pédagogique de Versailles)

Perret, L. (2018) : Places et rôles des images des manuels dans l'évolution des disciplines scolaires. Limoges : DIRE.

Soumia A. (2010). *L'enseignement du français par l'image dans le manuel de 3eme année primaire*, Mémoire de master en Didactique, Université Mentouri de Constantine, Algérie.

TECFA, Travaux de l'équipe, Université de Genève. Récupéré du site UNIGE : <http://tecfa.unige.ch/themes/tdsr/visuali/manuel/visuali-man-visuali-Les.html>

Vargas C., (2003). La grammaire scolaire en France à l'aube du XXI^e siècle. *Québec français* 129, 69-72.

Veizin L. (1986). » Les illustrations, leur rôle dans l'apprentissage des textes ». *Enfance* Année 1986, Volume 39 Numéro 1, 109-126. Récupéré du site Persée http://www.persee.fr/docAsPDF/enfan_0013-7545_1986_num_39_1_2911.pdf

Corpus des manuels (ordre chronologique), présence et types d'images

Ouvrage (classement chronologique)	Présence d'image (chapitre « Verbe »)
Noël M., Chapsal M. (1845). <i>Grammaire française sur un plan très méthodique</i> , Paris.	Sans
Girard, F. (1862). <i>Grammaire des enfants à l'usage des Ecoles primaires des deux sexes</i> , Reversé.	Sans
Brachet, A., Dussouchet, J. (1875). <i>Petite Grammaire française</i> , ouvrage adopté pour les Ecoles communales de la Ville de Paris, Hachette.	Sans
Garnier-Gentilhomme M. (1890). <i>Grammaire Cours Moyen</i> , Paul Dupont Editeur.	Sans

Pierre, Ch. (1899). <i>La Grammaire des écoles rurales, CE1 et CE2</i> , Paris Delaplane.	Sans
Dussouchet J. (1905), <i>Grammaire française. Cours Moyen</i> , Hachette.	Sans
Béquignon J. (1909), <i>Grammaire française. Cours moyen et supérieur</i> , Librairie Felix Juven.	Sans
Mironneau A. (1911), <i>Choix de lectures</i> . Armand Colin.	Gravure, noir et blanc Ornement, illustration (lecture)
Maquet, Ch., Flot L., Roy L. (1923-1925). <i>Cours de Langue Française Cours Moyen et Supérieur</i> , Hachette.	Gravure, noir et blanc « Le fermier au labour »
Dumas, L. (1928). <i>Le livre unique de français, CM</i> , Hachette.	Gravure, noir et blanc « L'école - La rentrée »
Maquet, Ch., Flot, L. (1929). <i>Cours de la Langue Française, Deuxième degré</i> , Hachette.	Noir et blanc Filet d'ornement
Larive et Fleury (1936). <i>La première année de Grammaire</i> , Armand Colin.	Sans
Souché, A. (1936). <i>La grammaire nouvelle et le français</i> , Nathan.	Sans
Aubin, A., Orgeolet, E., Cortat, R. (1937). <i>Grammaire française, Cours élémentaire et moyen</i> , Hatier.	Gravure, noir et blanc « Les semailles »
Gabet G. (1941). <i>La Grammaire par l'image</i> , Hachette.	Noir et blanc Illustration « Le chat joue. »
Audrin, E. (1943). <i>La grammaire de notre belle langue française, Cours élémentaire Cours moyen</i> , Charles-Lavauzelle et Cie.	Image couleurs « L'étable dormait »
Launay, F. (1948). <i>Le français à l'école primaire, Cours élémentaire, Cours moyen</i> , Armand Colin.	Noir et blanc « Le champ d'orge »
Galichet G. (1956). <i>Grammaire expliquée de la langue française</i> , Editions Bourrelier.	Couleurs Schéma « La route du temps », illustration « Au crépuscule »
Castanet, G., Naudon, A.R. (1959). <i>Notre Grammaire, CM-6^{ème}</i> , Nathan.	Couleurs « Le canari chantait »

Juredieu J.,Chenevoy, A., Pateaux, L. (1962). <i>Grammaire CE2</i> , Magnard.	Couleurs « La cabane », « Sur la plage »
Villars G., Marchand, J., Vionnet G. (1963). <i>Grammaire CM1</i> , Hatier.	Couleurs « Rencontre en forêt : L'écureuil »
Deneve, P. (1966). <i>L'orthographe méthodique</i> , Nathan.	Photographie Noir et blanc « Le camp II sur l'Annapurna »
Legrand, L. (1970). <i>Grammaire pour l'expression, cours élémentaire</i> , Nathan.	Couleurs « Observons et parlons »
Vaillet, R., Maitre R. (1970). <i>Grammaire fonctionnelle, CE2, De la grammaire à l'expression écrite</i> , Belin.	Couleurs « Maman tricote »
Galichet G., Mondouaud, G. (1971). <i>Je découvre la grammaire... et l'orthographe, CE2</i> , Charles-Lavauzelle et Cie.	Couleurs « Mari-Lou court » et schéma « La route du temps »
Galizot R., Dumas, J.P., Capet B. (1972). <i>Grammaire fonctionnelle de la langue française</i> , Nathan.	Couleurs « Papa bêche une plate-bande »
Genouvrier E., Gruwez Cl. (1973). <i>Grammaire nouvelle pour le CE2</i> , Larousse.	Sans
Gross, G., Bonnevie, P., Charlemagne, J. (1985). <i>Découvrir la grammaire au CM1</i> , Hachette.	Couleurs Dessin d'un arbre
Tomassone, R. (1998). <i>Grammaire pour lire et écrire, CE2</i> , Delagrave.	Images en couleurs assumant différentes fonctions : <ul style="list-style-type: none"> • illustration du sens du texte • repérage dans le manuel • support pour la production
Quéva R. (2000). <i>Multifrançais, CE2</i> , Istra.	
Le Boucher, M.A. (2002). <i>Outils pour le français, CE2</i> , Magnard.	
Collectif, (2003). <i>Français, des outils pour lire et pour écrire, CE2</i> , Les Ateliers Hachette.	
Dausse, A. (2005). <i>Les clés du français, CM1</i> , Sed.	
Schöttke, M. (2005). <i>Facettes, CE2</i> , Hatier.	
Bentolila, A.(2008). <i>L'Ile aux mots, CE1</i> , Nathan.	
Fétet, A. (2010). <i>CLEO Français, CM1</i> . Retz.	

Savadoux-Wojciechowski, C. (2011). <i>Pépites</i> , CE2, Magnard.	
Aminta, S., Helbling, A. (2016). <i>Les nouveaux Outils pour le français</i> , CE2, Magnard.	
Bondot, A., Gonnet, Y. Hosteau, G., Picot, F., Pignon, M.L., (2016). <i>Le nouveau Millefeuille</i> , CM1, Nathan.	
Dorange P., Pellat, J.C., Francis, A., Raymondaut, S. (2016). <i>Grammaire et compagnie</i> , CE2, Hatier.	
Ragot, A.M., Assuied, R. (2016). <i>Coccinelle</i> , CE2, Hatier.	