



HAL
open science

Images et littérature dans les manuels : quelle(s) image(s) de la littérature ?

Brigitte Louichon

► **To cite this version:**

Brigitte Louichon. Images et littérature dans les manuels : quelle(s) image(s) de la littérature ?. jean-charles chabanne. Enseigner la littérature en dialogue avec les arts, presses universitaires de namur, 2018. hal-02096109

HAL Id: hal-02096109

<https://hal.umontpellier.fr/hal-02096109>

Submitted on 11 Apr 2019

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Images et littérature dans les manuels : quelle(s) image(s) de la littérature ?

Brigitte LOUICHON

Université de Montpellier, LIRDEF (EA 3749)

S'intéresser aux représentations d'œuvres d'art dans un manuel de français ou de littérature pourrait avoir plusieurs objectifs. On pourrait ainsi questionner la manière dont les arts et les textes sont mis en lien (ou pas), ou encore la relation explicite entre le texte et l'image, à partir des tâches proposées (ou non) aux élèves. Notre propos est autre. Il s'agit de tester une hypothèse que l'on peut formuler ainsi : les images qui accompagnent les textes littéraires dans les manuels disent quelque chose, renvoient une *image* de la littérature scolarisée. Construite par les images présentes et au contact des textes, cette image, conceptuelle et métaphorique, constitue donc notre objet de recherche.

1. Méthodologie

1.1. Le manuel comme objet

Quelques précautions s'imposent lorsque l'on travaille en didactique avec les manuels ; ne serait-ce qu'en tenant compte de ce qu'ils sont : des objets techniques, des objets éditoriaux, des objets sociaux et des objets scolaires. Cette quadruple dimension – qui fait du manuel un système relevant lui-même d'un système (Louichon, 2015) – appelle quelques précisions.

En tant qu'objet technique, le manuel évolue formellement. Du point de vue de la question des images, on ne peut comparer diachroniquement les manuels sans oublier cette dimension. Brigitte Quentin-Heuzé (2007) étudie 40 manuels de physique de Terminale entre 1900 et nos jours. L'analyse cible 23 paramètres comme, par exemple, le nombre d'auteurs, le nombre de pages, de figures, la surface, le format, le ratio cours/documents Concernant les images, elle observe une augmentation massive de leur nombre et une plus grande diversité. Il est probable que l'on obtiendrait des résultats proches pour les manuels de français. Le nombre d'images augmente et la diversité des images augmente. Pour exemple, les éditions successives du Lagarde et Michard, inchangées quant aux textes, métatextes et activités pédagogiques, présentent de plus en plus d'images, avec de plus en plus de couleur. Et cela n'a rien à voir ni avec la littérature ni avec les arts, mais bien avec des évolutions techniques qui, non seulement permettent la présence multipliée et diversifiée d'images, mais encore l'appellent.

Car le manuel est aussi un objet éditorial, c'est-à-dire un objet marchand. L'image a un statut particulier du point de vue de l'attractivité du manuel à plusieurs titres. Ainsi, jusque dans les années 1960, la présence même d'images va être un atout et leur variété peut être une plus-value. Plus subtilement à mon sens, pour certains niveaux, à certaines époques et en lien avec certains programmes, les manuels sont très proches en termes de contenu, d'organisation et même de corpus. On observe au contraire une grande variété des images, la présence de très peu d'incontournables (hormis les portraits d'écrivains) et de très peu d'images communes. L'image est très clairement un espace possible de différenciation éditoriale. D'autre part, et toujours dans une logique éditoriale, elle permet un renouvellement de surface dans le cadre d'éditions nouvelles, parfois très proches des éditions précédentes.

Enfin, le manuel comme objet éditorial est produit par une équipe avec des contraintes. Pour les images, la question des droits est centrale et c'est un poste de dépense important. Le choix des images est souvent négocié entre éditeur et auteurs, et souvent à partir de propositions de l'éditeur.

Objet technique, objet éditorial, le manuel est aussi un objet social en ce qu'il véhicule des représentations sociales qui, elles aussi, évoluent. Cette dimension est souvent au cœur des travaux de recherche dans lesquels le manuel est une « source ». Pour faire simple, le manuel serait un miroir de son époque et des représentations, voire des stéréotypes¹.

Enfin, le manuel est aussi un objet scolaire et c'est à ce titre qu'il intéresse les chercheurs en didactique. Dans cette perspective, ces derniers considèrent le manuel comme un « terrain de recherche » propre à mettre au jour des représentations et des configurations disciplinaires (Denizot, 2106). Interroger la représentation de la littérature scolarisée par le biais des relations entre textes et images, relève de cette logique. Envisager le manuel comme un « terrain » signifie aussi que ce terrain est un construit (par le chercheur).

1.2. « Construire le terrain »

Voici la manière dont j'ai construit ce terrain.

Tout d'abord, j'ai différencié deux types de contextes didactiques présents dans les manuels de français. Dans le premier, on trouve des séances « lecture d'images » et, à partir de 2008, « histoire des arts ». Dans ces pages, les œuvres représentées le sont pour elles-mêmes, qu'il s'agisse de les lire ou de les mettre en lien avec d'autres. Dans le second, on trouve des séances ou des séquences de français ou de lettres, dans lesquelles la lecture de (l'extrait) de l'œuvre littéraire constitue la finalité centrale, quelles que soient les modalités proposées. Dans ce contexte, l'image ou les images jouent un rôle – au mieux – second dans la logique didactique.

Méthodologiquement, les images et les textes dont parle cet article relèvent exclusivement du deuxième contexte didactique.

Les images considérées sont des représentations d'œuvres d'art, surtout plastiques et picturales, mais aussi des photogrammes de films ou de représentations théâtrales. Cette centration permet une approche diachronique puisque l'on va trouver des représentations sous forme de gravures à partir du XIX^e siècle. Pour autant, je ne m'interdis pas de tenir compte des autres images proposées parce que la présence d'une représentation d'une œuvre d'art va devoir être interrogée au regard de deux systèmes : sa relation au texte mais aussi sa relation aux autres images.

Les données recueillies intègrent le discours sur les images présent dans les avant-propos.

Je n'ai pas envisagé dans cet article les manuels numériques².

Enfin, au regard de ce qui a été dit relativement au manuel, la prudence s'impose. Il faut toujours contextualiser, historiciser et nuancer. Cela nécessite de s'appuyer sur un corpus important de manuels³.

¹ Cf par exemple les études de genre sur les manuels menées par le centre Hubertine-Auclert. <http://www.centre-hubertine-auclert.fr/outil/la-representation-des-femmes-dans-les-manuels-scolaires-de-francais-etude>

² Cependant, et sans souhaiter le démontrer ici, les conclusions ne me paraissent pas différentes.

³ Cf la liste des manuels cités en fin d'article. Ceci étant, la recherche s'appuie sur des consultations de nombreux autres manuels.

Je présenterai les résultats par niveaux : primaire, puis lycée, en terminant par le collège qui présente une configuration plus complexe que les deux premiers.

2. Primaire

Concernant le primaire, l'essentiel des manuels considérés sont des manuels de lectures puis de français, hormis, durant la courte période 2002-2008, où l'on trouve quelques manuels de littérature, eu égard au fait qu'en France, durant cette période, la littérature est constituée en discipline. Pour autant, les textes littéraires sont bien présents dans les classes et dans les manuels depuis le XIX^e siècle (Bishop, 2010).

2.1. Les images comme atout

Historiquement, les premières images apparaissent dans les livres de primaire. On en trouve ainsi dans le fameux *Le Tour de la France par deux enfants* (1878). Cette dimension matérielle et éditoriale est mise en avant dès la couverture : le livre de « lecture courante » de Bruno affiche « 200 gravures instructives »⁴. En 1919, le livre de lecture de Devinat est intitulé « Lectures moyennes illustrées », et la couverture spécifie qu'on y trouve « 10 reproductions d'œuvres d'art ».

Pendant plusieurs décennies, on trouve dans les avant-propos un discours sur l'image. Celui-ci met en avant la quantité. Dans le *Choix de lectures* (Mironneau, 1917), on insiste sur les « 23 grandes gravures sur-bois, nombreuses vignettes ». La beauté des images ou des œuvres représentées est aussi soulignée tandis que l'on voit apparaître un discours sur les usages ou les vertus pédagogiques de l'image. Ainsi, « quelques belles gravures peuvent faire l'objet d'exercice d'observation et de langage » (*Aimons à lire*, 1938). On voit aussi apparaître l'idée d'une relation entre les textes littéraires et les images. Soit d'homologie en ce que les uns comme les autres visent à l'éducation du goût : « quelques extraits de nos plus grands classiques et [...] une dizaine de reproductions des belles œuvres d'art laisseront dans l'âme des élèves de ces impressions d'ordre supérieur si propres, quand elles ne sont pas spécialement indiscreètes, à amorcer l'éducation du goût » (Devinat). Soit que les images soient données à lire comme des « commentaires frappants à proposer aux élèves de textes ou passages illustrés » (*Le Français par les textes*, 1924). Petit à petit, l'image s'intègre dans un dispositif à la fois éditorial et didactique : « textes, exercices, gravures figurent sur deux pages se faisant face » (*Les nouvelles lectures françaises*, Nathan, 1958). La double-page devient « l'unité élémentaire du manuel » (Choppin, 2005) et l'image y devient nécessaire.

A partir des années 1970, on entre dans un nouveau paradigme didactique – à la suite du Plan Rouchette (Bishop, 2016) – dans lequel on cherche à prendre en compte l'intérêt de l'enfant, le plaisir de lire et dans lequel le français intègre les langages les plus divers et les plus contemporains.

2.2. Les images et l'enseignement rénové du français

On va ainsi voir se développer deux manières de rénover l'enseignement du français. Prendre en compte l'intérêt de l'enfant revient parfois à lui donner à lire et à voir un monde de l'enfance. La littérature et l'illustration jeunesse y ont une place prépondérante. L'autre approche consiste à s'ouvrir aux formes d'expressions les plus contemporaines. Certains manuels vont intégrer de nombreuses images, supports d'apprentissages variés (BD, photos, publicité, cinéma, œuvres d'arts comme objet d'étude...) et gages d'un enseignement rénové.

⁴ Le livre comporte aussi des cartes et des planches.

Ces manuels dans lesquels l'image est présente de manière si importante est propice à l'analyse des appariements entre textes littéraires et représentations d'œuvres d'art. Ce que l'on observe massivement, c'est justement une relative solidarité entre littérature et arts plastiques. Dans le magnifique manuel de Franck Marchand *Eveil à la communication* (1978), les trois séquences consacrées à la littérature s'ouvrent sur une double-page où la représentation d'un tableau prend pratiquement toute la place. Les enseignements littéraires sont illustrés de représentations d'œuvres picturales, lesquelles confèrent aux textes qu'elles accompagnent une spécificité au regard des autres chapitres qui donnent une place prépondérante aux photos représentant le quotidien et le contemporain.

Cette relation particulière se retrouve dans certains manuels emblématiques, ne proposant que des textes littéraires assortis de représentations d'œuvres d'art : *L'Oiseau lyre* (1979), *Comme un livre* (1998) et *Le Goût de lire* (2003-2005). Les avant-propos explicitent ces relations : « les œuvres d'art [...] n'illustrent pas le texte [...] elles le prolongent plutôt, dans un autre domaine de création » (*Comme un livre*). Les œuvres et les textes forment « un beau livre qui donne envie de lire » (*Le Goût de lire*).

A côté de ces propositions éditoriales, on trouve des formes d'entredoux. Ainsi, dans *Des Mots pour tout lire* (1972), on trouve des ouvertures de séquences littéraires faisant une large place à l'œuvre d'art. Pour exemple, la séquence « Pour sourire en début d'année » s'ouvre sur une double-page pratiquement totalement occupée par une reproduction d'un tableau de Bruegel. Mais, dans les pages qui suivent, les textes littéraires proposés sont tous appariés à des illustrations conçues pour le manuel, que l'on peut appeler des « illustrations-jeunesse » en ce qu'elles reprennent les codes graphiques des livres illustrés pour la jeunesse⁵.

On peut considérer que les manuels les plus récents se développent dans ce sens. La présence de l'œuvre d'art y est très faible, sauf dans les pages « histoire des arts » ou « lecture d'images ». A la marge, on trouve parfois quelques textes poétiques flanqués de reproductions d'œuvres, comme si seule la poésie gardait la mémoire de cet appariement littérature/œuvre d'art si fréquent dans les années 1970-2002. La littérature présente dans les manuels d'aujourd'hui, c'est la littérature jeunesse. Les textes sont assortis d'images, parfois d'origine, le plus souvent œuvre d'illustrateurs créée pour le manuel. Il y a une forme de logique dans cette évolution. La littérature jeunesse est en effet une littérature imagée. Et c'est bien cette image-là que renvoient les manuels : la littérature à l'école primaire, c'est la littérature jeunesse, dans laquelle textes et images sont supposés dialoguer⁶.

3. Lycée

D'une certaine manière les choses sont assez simples pour ce qui concerne le lycée. En général, on a un texte et une image et, de manière quasi-systématique, il s'agit d'une représentation picturale (ou d'un photogramme).

3.1. Fonctions des représentations d'œuvres

Toutes proportions gardées, et dans la seule perspective qui est la nôtre, on observe assez peu de différences entre le Lagarde et Michard des années 60 et les manuels contemporains.

⁵ Ce choix éditorial était déjà présent en 1958, dans les *Nouvelles lectures françaises*. L'ensemble des illustrations sont originales, créées pour le manuel et les illustrateurs (Jef de Wulf⁵, Mixi-Berel et Romain Simon) ont droit de cité en page de garde.

⁶ Car dans les faits le dialogue est peu présent. Nous travaillons ici sur *l'image* de la littérature.

Si l'on prend l'édition de 1960 du XVI^e des célèbres auteurs, on trouve par exemple, une gravure du mont Palatin au XVI^e en regard des *Antiquités* de du Bellay ou un tableau « Procession de la Ligue » pour *Les Tragiques* d'Agrippa d'Aubigné. Quelques pages plus loin, une photo d'une tapisserie, est-il écrit, « fait songer à la vie raffinée des Thélémites et à l'élégance poétique des *Amours* de Ronsard ». Enfin le *Gargantua* est illustré des gravures de Gustave Doré.

Les œuvres d'art associées aux textes ont ainsi trois fonctions possibles. Dans le premier cas, il s'agit d'une contextualisation historique et d'une aide à la représentation, dans le deuxième, le texte est inscrit dans une esthétique ou pour le moins dans une époque artistique. Enfin, les illustrations de Doré relève de ces formes d'actualisations générées par les œuvres classiques appartenant à la catégorie des Objets Sémiotiques Secondaires (Louichon, 2015).

On trouve les mêmes fonctions dans les manuels contemporains. Ainsi, et par exemple, dans le manuel de *La Vie en toutes lettres 1^{ère}* (2016), une lecture d'*Adolphe* de Benjamin Constant est proposée à partir de trois extraits (p. 110-116). Le premier est flanqué d'une représentation d'un tableau de Thomas Gainsborough (*Mrs Sheridan*) dont on peut supposer qu'il aide les lecteurs à se représenter le personnage et à le contextualiser historiquement. La deuxième image est un photogramme tiré du film éponyme de Benoît Jacquot (2002) qui actualise l'œuvre. Enfin, au dernier extrait (la fin du roman) est associée une représentation d'un tableau de Friedrich, *Paysage d'hiver avec une église*, datant de 1811, donc tout à fait contemporain du roman. Il donne à voir les éléments présents dans le texte (une église, l'herbe glacée, la mort) par le biais d'une esthétique commune, ou pour le moins contemporaine du roman.

3.2. Ce fut comme une apparition

Une autre manière de vérifier cette hypothèse est de prendre un texte fréquemment présent dans les manuels pour observer à quel type d'appariements il donne lieu. Prenons par exemple le début de *L'Éducation sentimentale*, scolairement connu comme « Ce fut comme une apparition ». Lui est associé :

- Une lithographie de Victor, *Nogent-sur-Seine* (1819), représentant le fleuve sur lequel se trouve une barque avec deux personnages et la ville.
- Un tableau d'Eugène Boudin, *Femme en blanc sur la plage de Trouville* (1869), représentant un personnage féminin brun, en robe blanche avec une ombrelle.
- Un détail du tableau de Claude Monet, *Femmes au jardin* (1867), focalisant sur un personnage de femme, brune, en robe blanche, avec une ombrelle.
- Un autre tableau de Claude Monet, *Femme à l'ombrelle* (1866), représentant une femme en robe blanche avec une ombrelle (*Français Littérature Classes des lycées*, p. 360).⁷
- Un tableau de Joseph-Karl Stieler, *Lola Montez* (1847), représentant la danseuse brune, en robe noire.
- Un « papier découpé à partir d'un agrandissement photographique », *Profil de femme au chapeau sur le pont d'un bateau*, anonyme, datant de 1893-1900 (*Français 2^e*, Bréal, 499).
- Un tableau de James Tissot, *Femme à l'ombrelle*, datant de 1878 (*Français seconde*, Bordas, p. 132). Le personnage porte une robe noire.

⁷ On retrouve ce tableau dans *Empreintes littéraires 1^{ère}*, p. 91 avec un travail explicite de mise en lien du texte et de l'image.

Cette recension appelle d'abord une remarque concernant la fonction éditoriale de l'image. On peut supposer que plus le texte est susceptible d'être présent dans plusieurs manuels, plus la distinction s'opère par l'image⁸. Alors que l'on observe que la fonction première de ces images est pour tous la figuration (du lieu ou très majoritairement du personnage) et la contextualisation historique et artistique, chaque manuel va proposer une œuvre différente, attendue ou au contraire décalée, étonnante⁹. Pourtant, dans les ouvrages destinés au lycée, aucune photo couleur de la Seine...

Malgré la variété des œuvres représentées, le système éditorial est en effet assez constant : un texte et une représentation d'une œuvre picturale sont appariés dans une relation clairement lisible. Les fonctions didactiques de ces appariements (contextualisation, figuration, actualisation) sont à la fois assez constantes historiquement et assez systématiques en synchronie.

On observe ainsi une relation très forte entre les arts et la littérature. Dans ce système, la peinture contextualise historiquement (en termes historique et esthétique) quand la photo et le cinéma actualisent.

4. Collège

Toutes proportions gardées, pour ce qui concerne le collège, et assez identiquement à ce que l'on trouve à l'école primaire, la présence d'images de nature très diverses remonte aux années 1970 durant lesquelles l'enseignement du français bascule dans « le paradigme didactique communicationnel » (Louichon, Bishop, Ronveaux, 2017).

Le manuel *Langages et textes vivants* (1979) en est un bon exemple. L'avant-propos manifeste cette volonté d'ouverture : « Dans la société de notre temps dominant les messages audio-oraux et audio-visuels. C'est de ce nouvel 'environnement' que notre livre tient compte ». Le titre met l'accent sur ces « langages » tandis que l'adjectif « vivants » renvoie à la question de la relation entre les objets proposés à l'étude et les élèves. Dans cette perspective, l'hypothèse retenue est double. Est vivant ce qui est actuel et ce qui thématiquement intéresse les élèves.

On observe alors une relative partition dans la relation textes et images. Le manuel fait la part belle aux photos dans les séquences thématiques (les copains, le sport...) même si certains des textes proposés dans ces séquences sont des textes littéraires. De même, une séquence consacrée au roman de Frison-Roche, *Le Rapt*, (1966), est entièrement illustrée de photos représentant la vie en Laponie. Aux textes contemporains et aux thématiques proches du vécu des élèves, les photos ; aux textes du passé, les œuvres d'art. Ainsi, la séquence consacrée à la lecture d'*Eugénie Grandet* est illustrée de gravures d'époque et celle consacrée à la poésie, d'œuvres de Chagall, Matisse ou Van Gogh.

Dans les manuels contemporains de collège, on observe encore cette grande variété des images. En revanche, la cohérence à l'œuvre dans *Langage et textes vivants* y est beaucoup moins lisible.

⁸ Il est néanmoins notable que les femmes « à l'ombrelle » sont nombreuses, comme si la tradition construisait une image commune ne reposant que sur un seul élément descriptif.

⁹ Il est probable que la question des droits n'est pas étrangère au choix du portrait de Lola Montez, assez étonnant, sauf à savoir qu'il est libre de droits.

4.1. La cohérence des appariements

On peut remarquer des phénomènes proches de ceux identifiés au niveau primaire. Par exemple, surtout dans les manuels de 6^{ème} [secondaire 1], on trouve fréquemment des œuvres de littérature jeunesse flanquées d'illustrations jeunesse (originales ou produites pour le manuel).

On retrouve aussi certains éléments du lycée. Par exemple, un extrait de *Perceval* intitulé « un chevalier chrétien » par le manuel (Colibris 5^{ème}, Hatier 2016) est illustré d'une représentation d'un vitrail du XIV^e siècle, « chevalier en prière ». La représentation artistique permet la représentation mentale et la contextualisation historico-artistique.

Très globalement, on observe néanmoins un recours massif aux photogrammes. C'est quasiment systématique dans le cas des œuvres théâtrales qui ne sont plus données à lire qu'en lien avec une image d'une représentation. C'est aussi extrêmement fréquent dans le cas des extraits d'œuvres ayant donné lieu à des adaptations cinématographiques. Ainsi dans *Fleurs d'encre* 5^{ème} (2010), *Le grand Meaulnes*, *Mondo*, *Poil de Carotte* ne sont escortés que de photogrammes d'adaptations. Dans une moindre mesure, les adaptations en BD sont aussi présentes. Plutôt que la contextualisation, c'est l'actualisation qui prédomine, au détriment de la présence d'œuvres plastiques.

Pour autant, ces propositions sont assez cohérentes. Mais ce n'est pas toujours le cas. On trouve en effet des appariements très hétéroclites. Par exemple, dans *A suivre* 5^{ème} (2006), le début de *La Fille du comte Hugues*, roman jeunesse bien connu de Brisou-Pellen datant de 1995, est illustré par un dessin au fusain de Kollwitz, datant de 1920, *La Mère malade*. Certes, on trouve dans le texte une mère malade et sa fille, comme sur le dessin, mais le contexte médiéval est absent et le contexte esthétique ne correspond ni à l'univers diégétique ni à l'époque de la production, ni même aux codes de l'illustration jeunesse. Dans le même ordre d'idée, et sans doute de manière encore plus caricaturale, on s'étonne de voir le *Discours sur l'inégalité* de Rousseau flanqué du tableau de Gauguin, *La Orana Maria* (Nathan, Français 4^{ème}, 2007) !

4.2. La cohésion icono-textuelle

Dans les manuels de collège, se pose aussi la question de ce que l'on pourrait appeler la cohésion icono-textuelle. Prenons trois exemples contrastés.

Dans *L'Envol des lettres* 6^{ème} est proposée la lecture intégrale de *La Belle et la bête*, se déployant sur plusieurs pages et les illustrations sont toutes extraites du même album¹⁰. Ensuite seulement, la séquence propose des ouvertures iconiques très nombreuses et très variées. Dans ce premier exemple, à la cohésion textuelle (tous les textes sont extraits du même conte) correspond la cohésion iconique (toutes les images sont extraites du même album).

Ailleurs¹¹ est proposée la lecture intégrale de *Première neige* de Maupassant (1883) en trois épisodes, donc trois doubles-pages. La narratrice, installée à Cannes, se remémore son mariage et sa vie en Normandie et se souvient particulièrement du froid qu'elle y ressentait. Trois tableaux sont appariés aux trois extraits : *La Croisette aux deux parasols* de Charles Camoin (1921), *Madame Davids lisant*, tableau d'André Davids. Le tableau n'est pas daté

¹⁰ La séquence est intitulée « parcours d'une œuvre ». On peut se demander si le mot « œuvre » désigne le conte de Mme Leprince de Beaumont ou, à mon sens, plus légitimement l'album illustré par Julie Ricossé et publié chez Gallimard en 2007.

¹¹ Français 4^{ème}, Nathan, 2007, p. 162-169.

mais il est probablement du début du XX^e siècle. Enfin, on trouve *Le Puy en hiver* (1889) d'Albert Dubois-Pillet. Chacune de ces œuvres entre potentiellement en résonance avec le texte, en tant qu'elle permet une figuration, une contextualisation historique et éventuellement une contextualisation esthétique. Mais dans l'articulation 1 texte/3 œuvres différentes, il amène à un télescopage des représentations et surtout des appariements esthétiques : entre Camoin, assez proche d'un Matisse, et la vue du Puy de facture pointilliste, où situer Maupassant et son héroïne ? Dans ce deuxième exemple, à la cohésion textuelle (tous les textes sont extraits du même récit) correspond une non-cohésion iconique (toutes les images sont de factures différentes et sans lien entre elles)¹².

Enfin, dans *Fleurs d'encre 5^{ème}*, une double-page propose trois poèmes (une chanson de Trénet, un poème de Gautier, et un autre de Supervielle) avec plusieurs illustrations jeunesse du même illustrateur. Dans ce dernier cas, à la non-cohésion textuelle (plusieurs textes d'auteurs, d'époques et même de genres différents) correspond une cohésion iconique (toutes les images sont du même auteur et de même facture).

En fait, les différences sont assez importantes entre les manuels et parfois même à l'intérieur d'un même manuel. Le défaut de cohésion icono-textuelle va de pair avec une absence de cohérence relative à la relation texte/image. La diversité et la variété des images, très évidentes dans les manuels des années 70 et 80, obéissaient à une logique didactique. On a le sentiment que dans nombre de manuels contemporains, la variété, la diversité, l'attractivité de l'image existent en dehors d'une relation au texte qu'elle accompagne. Au contraire des manuels de l'ère communicationnelle, dans lesquels le discours sur l'image était très présent en avant-propos, l'image fait aujourd'hui assez largement figure d'évidence impensée. En témoigne le fait que, dans les pages liminaires proposant « un mode d'emploi » du manuel que l'on trouve assez fréquemment en début de manuels, si les œuvres d'art traitées en histoire des arts sont bien signalées, les autres images, celles dont nous parlons ici, ne méritent aucun commentaire, lors même qu'elles sont très nombreuses et très variées.

5. Conclusion

Observer en diachronie et en synchronie la manière dont des représentations d'œuvres d'art sont associées à des textes littéraires permet de voir émerger des représentations de la littérature scolarisée. Celle-ci est actuellement assez contrastée suivant les niveaux d'enseignement.

À l'école primaire, les textes et les images fonctionnent dans une relation forte et relativement homologique à la littérature jeunesse contemporaine. On peut considérer que les manuels, dans lesquels les illustrations jeunesse flanquent les textes jeunesse, constituent des iconotextes scolaires faisant pendant aux iconotextes littéraires. Malgré le côté un peu autarcique de cet univers, l'image de la littérature est donc assez claire

Au lycée, on observe des relations fortes de solidarité entre les arts, quelles que soient les fonctions didactiques et éditoriales des images convoquées. Au lycée, la littérature est un art, inscrit dans une histoire. La présence des images construit des effets de cohérence autour des catégories esthétiques et historiques.

En revanche, au niveau du collège, il est beaucoup plus difficile de dégager une cohérence, c'est-à-dire ici, une image, une représentation globalement partagée. Les travaux menés par l'équipe ESCOL (Bonnéry, 2015) autour des supports pédagogiques et singulièrement des manuels scolaires ont pointé leur nature composite et posé celle-ci comme susceptible de

¹² Voir une analyse plus complète de ce phénomène (Louichon, 2010)

« participer à la fabrication d'inégalités scolaires » (182). Ces travaux portent essentiellement sur le niveau primaire. Pour autant, la centration ici opérée sur les appariements entre textes littéraires et images fait apparaître, au niveau du collège très spécifiquement, cette dimension composite. Ainsi, c'est une image de la littérature brouillée, peu lisible, et très problématique qui se dégage de ces manuels saturés d'images.

Manuels cités

ARNAUD, L. et ARNAUD, C. (1979). *Langages et textes vivants 4^{ème}*. Paris : Magnard.

ARNAUD, et al. (2016), *Français 1^{ère}. La Vie en toutes lettres*. Paris : Hatier.

AVIÉRINOS, M. et al. (2000), *Français seconde*. Paris : Bordas.

BERTAGNA, C., CARRIER-NAYROLLES, F.(2010) *Fleurs d'encre 5^{ème}*. Paris : Hachette.

BOUILLOT, V. (1924). *Le Français par les textes*. Paris : Hachette.

BRUNO G. (1878). *Le Tour de la France par deux enfants*. Paris : Belin.

CAUTÉLA, A. (2003). *Le Goût de lire. La Littérature au CE2*. Paris : Nathan.

CASTANET, G. et NAUDON, A. (1958). *Nouvelles lectures françaises*. Paris : Nathan.COMBE, N., et al. (2006). *A suivre 5^{ème}*. Paris : Belin.

DEMONGIN, C., et al. (2007). *Français 4^{ème}*. Paris: Nathan.

DESAINTGHILSLAIN, C., MORISSET, C., WALD LASOWSKI, P. (2003). *Français Littérature Classes des lycées*. Paris : Nathan.

DEVINAT, E. (1923). *Lectures moyennes illustrées*. Paris : Delagrave.

GIRAUDIN, G. (1979). *L'Oiseau lyre*. Paris : Hachette.

LAGARDE, A., MICHARD, L. (1960). *XVII^e siècle*. Paris : Bordas.

LÉON, R. (1998). *Comme un livre*. Paris : Hachette.

MARCHAND, F. (1978). *Eveil à la communication CM*. Paris : Nathan.

POTELET, H. (dir.) (2016). *Français. Colibris 5^{ème}*. Paris : Hatier.

RANDANNE, F. (coord.) (2011). *Français. Empreintes littéraires 1^{ère}*. Paris : Magnard.

RANDANNE, F. (coord.) (2016). *L'Envol des lettres 6^{ème}*. Paris : Belin.

WINTER, G. (dir.) (2004). *Français 2^e*. Paris : Bréal.

Bibliographie

BISHOP, M.-F. (2010). Que lit-on à l'école primaire au cours du XX^e siècle ? Listes et corpus de textes de 1880 à 1995. In B. Louichon et A. Rouxel (dir.), *Du corpus scolaire à la bibliothèque intérieure* (139-152). Rennes : Presses universitaires de Rennes.

BISHOP, M.-F. (2016). Enjeux pédagogiques et enjeux politiques de la rénovation du français à l'école élémentaire (1967-1980). In P. Kahn et Y. Michel, *Formation, transformations des savoirs scolaires. Histoires croisées des disciplines, XIX^e-XX^e siècles*. (111-125). Caen : Presses universitaires de Caen.

BONNÉRY, S. (dir.) (2015). *Supports pédagogiques et inégalités scolaires*. Paris : La Dispute.

CHOPPIN, A. (2005). L'édition scolaire et ses contraintes : une perspective historique. In É. Bruillard (dir.), *Manuels scolaires, regard croisés* (39-53). Caen : CRDP Basse-Normandie.

DENIZOT, N. (2016). Le manuel scolaire, un terrain de recherches en didactique ? L'exemple des corpus scolaires. *Le Français aujourd'hui*, 194, 35-44.

QUENTIN-HEUZÉ, B. (2007). Regards sur l'évolution des manuels de sciences physiques de 1900 à nos jours. In M. Lebrun (Ed.). *Le Manuel scolaire d'ici et d'ailleurs, d'hier à demain*, Sainte-Foy : Presses Universitaires du Québec (article sur CDROM, non paginé).

LOUICHON, B. (2010). (In)compétences lexicales et culturelles de jeunes lecteurs d'œuvres patrimoniales. *Recherches* n°53, 77-85.

LOUICHON, B. (2015). Essai d'analyse de l'analyse de manuels. In L. Perret-Truchot (dir.), *Analyser les manuels scolaires. Questions de méthodes* (17-31). Rennes : Presses universitaires de Rennes.

LOUICHON, B. (2015). Le patrimoine : du passé dans le présent. In M.-F. Bishop et A. Beladjin (dir.), *Ecole et patrimoines littéraires* (94-107). Paris : Champion.

LOUICHON, B., BISHOP, M.-F., RONVEAUX, C. (dir.) (2017). *Les Fables à l'école : un genre patrimonial européen ?* Genève : Peter Lang.