

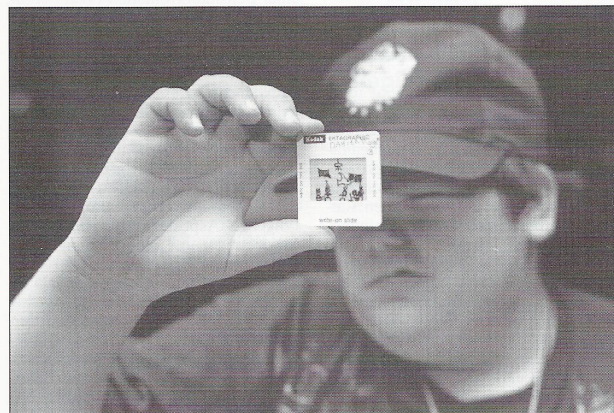
APPRENDRE A APPRENDRE CE QUI VAUT POUR LE TEXTE VAUT-IL AUSSI POUR L'IMAGE?

«Pour la prochaine fois, vous apprendrez les pages 123 à 127 de votre manuel!» Les salles de classe résonnent encore de telles injonctions, sans que l'on se soit véritablement préoccupé de savoir ce que le verbe «apprendre» signifie pour les élèves. Ce n'est que dans les années 1970, avec le développement des théories cognitives de l'apprentissage, que l'on s'est rendu compte de la complexité du fonctionnement de la mémoire. Si parfois les élèves «apprennent mal», c'est peut-être parce qu'ils ne savent pas bien comment s'y prendre.

Les nombreuses recherches effectuées sur le fonctionnement de la mémoire ne fournissent-elles pas des indications utiles pour faciliter la mémorisation? Mieux, ne devrait-on pas enseigner l'usage de stratégies d'apprentissage efficaces, plutôt que de se limiter à de maigres procédés mnémotechniques ou s'acharner à une répétition continuelle? Faisant oeuvre de pionniers, les historiens ont proposé des méthodes de travail et d'apprentissage dans les manuels scolaires. Avec plus ou moins de bonheur, comme nous le verrons dans cet article.

Diversité des stratégies d'apprentissage

Nous développons tous nos propres stratégies de mémorisation: certains soulignent, d'autres prennent des notes, dégagent des mots-clé ou font des synthèses... Il existe de ce fait une grande diversité de stratégies d'apprentissage, diversité dans laquelle la typologie de Weinstein et Mayer^{Tab} tente de mettre un peu d'ordre. Les recherches effectuées auprès des élèves montrent que ceux-ci utilisent peu ou mal ces stratégies. Mais quand un enseignement approprié des méthodes d'apprentissages leur est dispensé, on constate une amélioration significative de leur capacité à comprendre des textes (Fayol & Monteil, 1994). Si les stratégies dites complexes donnent généralement de meilleurs résultats que les stratégies simples, leur efficacité dépend avant tout de la pertinence que l'élève leur attribue (Borkowski, Levers & Grunenfelder, 1976) et de la facilité avec laquelle il se les approprie (King, 1992). Toutes ces stratégies ont été définies d'abord pour l'apprentissage d'informations livrées sous forme de texte. Or les manuels utilisés en classe contiennent



non toujours plus de photos, de graphiques, de schémas et d'autres «images». Cette évolution est justifiée non seulement par l'importance croissante que prend l'image dans nos cultures mais aussi par les résultats de recherches démontrant la supériorité de l'image sur le

mot dans le processus d'apprentissage (Lieuzy, 1993). Dans bien des manuels, les images ne servent encore qu'à aérer le texte, et à améliorer leur attractivité. Mais il arrive parfois que l'image soit élevée au rang de véhicule de l'information, au même titre que le texte. Le

Types de stratégies	Exemples d'activités
Stratégies de répétition simples	Ressasser, réciter
Stratégies de répétition complexes	Recopier, souligner
Stratégies d'élaboration simples	Illustrer, associer
Stratégies d'élaboration complexes	Résumer, utiliser un modèle, une analogie
Stratégies de structuration simples	Regrouper, catégoriser
Stratégies de structuration complexes	Schématiser, typologiser
Stratégies de vérification simples	S'interroger soi-même, détecter ses lacunes
Stratégies d'attitude et motivationnelles	Se mettre dans une disposition favorable, éloigner les sources de distraction

Typologie des stratégies d'apprentissage (d'après Weinstein, Mayer, 1986)

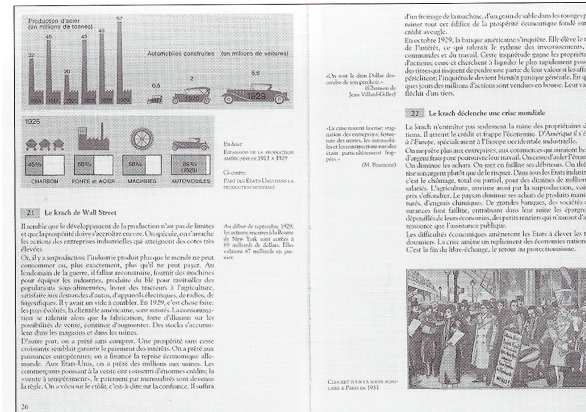


Fig. 1: Extrait du manuel Histoire générale IV (Payot 1991)

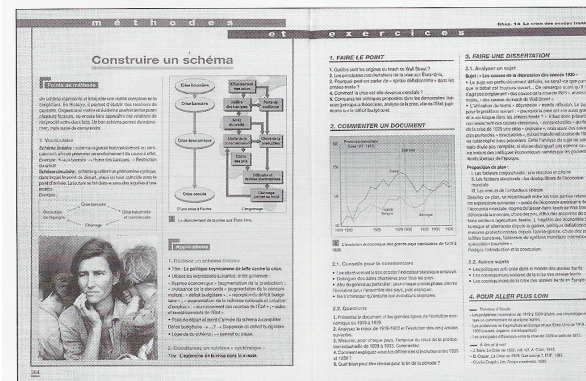


Fig. 2: Extrait du manuel Histoire 1ère (Nathan 1994)

travail à fournir sur la base de l'image est alors aussi important que celui qu'il faut opérer à partir du texte. Les stratégies d'apprentissage valables pour le texte peuvent-elles dans ce cas s'appliquer à ce nouveau contenu? Nous nous proposons d'examiner très sommairement cette question en comparant deux ouvrages récents d'histoire générale destinés aux élèves des degrés secondaires.

L'image support du réel, support d'un apprentissage: le cas de l'histoire

Les historiens ont depuis longtemps développé une pratique du traitement de l'image: poteries grecques, enluminures, icônes, tableaux de la réforme catholique, stuaire politique du XIXe, imageries nationales, caricatures, photographies, films... Ils ont tout naturellement élaboré leurs propres méthodes. L'analyse en séries de corpus univoques et localisés est sans doute celle qui a produit l'émulation la plus féconde. En France, les retables, les autels ou les ex-voto ont élargi le champ de la socio-

logie religieuse à l'histoire des représentations populaires de l'au-delà, tout comme les figurations de Marianne ont pu ouvrir celui de la sociologie politique à celle de l'imagerie et de la symbolique républicaines. Plus récemment encore, les problématiques de l'archéologie du territoire et des «lieux de mémoire» ont permis de revisiter les paysages et les monuments en révélant toute la force pédagogique de l'image physique ou plastique. Ce patient travail de décodage participe directement à la reconstruction des mentalités collectives. Grâce à ces nouvelles enquêtes, l'historien soumet à ses méthodes des objets qui ne semblaient pas lui revenir de droit: l'image est alors appréhendée exactement comme un document historique, soumise aux règles éprouvées de la critique historique (Chartier, 1986). Et c'est bien dans cette perspective que l'image est d'abord introduite dans l'enseignement de l'histoire: preuve visible, concrète, du passé, elle pallie les difficultés rencontrées lors de l'acquisition d'informations par les textes (Audigier, 1992). Ainsi, depuis plusieurs dizaines d'années déjà, une initiation à l'analyse

de l'image a été proposée dans la plupart des manuels d'enseignement d'histoire. Des grilles de lecture permettent aux élèves de s'exercer à l'observation de documents historiques. Ces grilles appliquent les règles classiques de la critique historique qui consistent en une critique interne (comment est fait le document, que dit-il?) et une critique externe (qui a produit le document, à quels fins, pour qui?). L'utilisation de l'image comme véritable support d'apprentissages complexes commence seulement à être proposée par certains manuels (Audigier, 1992). A titre illustratif, comparons la façon dont deux manuels récents, *Histoire générale IV* (Payot 1991) et *Histoire 1ère* (Nathan 1994) traitent du krach de Wall Street et de la crise mondiale.

A regarder ou à apprendre?

Chez Payot^{Fig. 1}, le texte expose les causes, le déroulement et les conséquences du krach. L'imagerie utilisée pour représenter l'évolution de la production économique et la crise mondiale (des pictogrammes légendés et un dessin coloré), correspond à une logique interne: la production augmente, la part des États-Unis dans l'économie mondiale est prépondérante, des gens aisés (en apparence) recueillent des fonds pour «la soupe populaire». La force évocatrice de telles représentations reste relativement simple: le mécanisme de la crise n'est pas illustré, la misère des chômeurs est réduite à une scène naïve qui ne les représente pas. Ni le texte – expression d'un savoir déjà achevé, organisé rationnellement par l'auteur – ni la documentation – porteuse d'une symbolique qui ne prête guère à l'analyse (induction) ou à l'évaluation (jugement) et évacue l'affectif (la misère est cachée) – ne permettent à l'élève d'exercer des compétences de niveaux complexes ou de ressentir la dure réalité de la crise. Ici, l'image fait simplement tapisserie au texte et elle limite les activités intellectuelles à la connaissance (restitution de mémoire) ou à la compréhension (réorganisation). Chez Nathan^{Fig. 2}, le même sujet est l'occasion pour l'élève de réaliser un schéma, de commenter un document, de ressentir les effets de la crise. Ces objec-



tifs ne peuvent se réaliser qu'à l'aide de représentations porteuses d'une logique externe. Le texte de référence (figurant dans les pages précédentes) n'est pas conçu comme un savoir constitué, mais comme une source d'informations sur laquelle est greffée un schéma du mécanisme de la crise, pris comme modèle. L'élève «schématise» à son tour un autre concept: la politique keynésienne. La représentation graphique de l'évolution comparée des productions industrielles de quatre pays constitue un support à l'exercice d'un «commentaire de document». Enfin, la photographie d'une mère et de ses enfants lui permet d'intégrer l'histoire au niveau affectif. Ici, «l'image» collabore à la construction de savoirs disciplinaires (connaissance et Compréhension de l'économie industrielle), à l'exercice de compétences intellectuelles complexes (analyse du mécanisme de la crise, évaluation de ses effets), ainsi qu'à la réalisation d'objectifs affectifs (mesurer et ressentir le profond désarroi des victimes de la crise). Les activités proposées aux élèves dans

le manuel Nathan correspondent bien aux divers types de stratégies définies par Weinstein et Mayer: commenter un document, c'est exercer une stratégie d'élaboration; construire un schéma, c'est faire de la structuration; examiner une photographie suggestive, c'est développer des attitudes et des dispositions motivationnelles appropriées. Sur la base de cet exemple on constate que les stratégies d'apprentissage d'un texte sont aussi valables pour une image.

Vers la maîtrise des nouvelles images

La nécessité d'aider l'élève à se construire des stratégies d'appropriation et de mémorisation de l'image ne se limite pas au seul cadre des manuels. La télévision, l'image électronique, les CD-Rom prennent eux aussi une place de plus en plus importante parmi les moyens de diffusion du savoir. Les problèmes qu'ils soulèvent sont d'un genre nouveau: l'exploitation d'un tel corpus dont l'expansion

semble illimitée nécessite la mise au point de méthodes critiques spécifiques. Ceci d'autant plus que la durée de vie du support audiovisuel n'a pour l'instant pas de commune mesure avec celle du papier, hormis peut-être le papier journal. Il y a urgence à décoder, et donc urgence à apprendre à décoder. C'est la conclusion à laquelle sont parvenus les participants à un séminaire sur les sources audiovisuelles de l'histoire, organisé à Berne par la Société Générale Suisse d'Histoire, en octobre dernier. En effet, le monde de l'image figure parmi les «nouveaux mondes» que l'homme a conquis au XXe siècle et qu'il s'est donné pour mission de civiliser. Un travail similaire à ce qui avait été entrepris au sujet de l'écriture et de la lecture au siècle dernier doit être lancé. Ainsi que le reconnaît Balandier (1994), il faut éradiquer l'illettrisme de cette nouvelle forme de communication et acquérir une connaissance critique de l'image, sans quoi nous serons tous livrés à son pouvoir. Et dans ce domaine, les manuels scolaires, s'ils ont encore beaucoup à innover, peuvent aussi beaucoup apporter.

Prof. Jean-Luc Gurtner
Lect. Pierre-Philippe Bugnard
Institut de pédagogie

Références bibliographiques:

- Audigier, F. (1992), Temps historique et utilisation de l'image dans la tradition scolaire française, in B. Poirier & J. Sultan (Eds.), *Faire/voir et savoir. Connaissance de l'image, image et connaissance. Images technologiques en arts plastiques et en histoire*. Paris: INRP. Collection Rencontres pédagogiques no 31/1992, 97-101.
- Balandier, G. (1994), *Le Dédale. Pour en finir avec le XXème siècle*. Paris: Fayard.
- Borkowski, J.G., Levers, S.R., & Grunenfelder, T.M. (1976), Transfer of mediational strategies in children. The role of activity awareness during strategy acquisition. *Child development*, 47, 776-786.
- Chartier, R. (1986), Images. In A. Burguière (Ed.), *Dictionnaire des sciences historiques*. Paris: PUF.
- Fayol, M. & Monteil, J.M. (1994), Stratégies d'apprentissage et apprentissage de stratégies. *Revue française de pédagogie*, 106, 91-110.
- King, A. (1992), Comparison of self-questioning, summarizing, and note-taking-review as strategies for learning from lectures. *American Educational Research Journal*, 29, 303-323.
- Lieury, A. (1993), *Mémoire et réussite scolaire*. Paris: Dunod.
- Weinstein, C.E. & Mayer, R.E. (1986), The teaching of learning strategies. In M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching*. (3ème éd.). New York: MacMillan Publishing Company.

GURTNER Jean-Luc;
BUGNARD Pierre-Philippe (1995).
Apprendre à apprendre. Ce qui vaut
pour le texte vaut-il aussi pour
l'image ?

In : *Apprendre – Lernen, Universitas
Fribourgensis* 3/ 1994-1995 (juin 1995),
pp. 10-12.