



**SÉMIOTIQUE DISCURSIVE ET
ENSEIGNEMENT:
L'ÉDUCATION COMME UN DÉFI
POLITIQUE ET SOCIAL
ENTRETIEN AVEC JACQUES
FONTANILLE¹**

Par Luiza Helena Oliveira da Silva- UFNT
luiza.to@uft.edu.br
et Naiane Vieira dos Reis - IFMA
naiane.vieira@uft.edu.br

Notes de Gustavo Henrique Rodrigues Castro - Unesp
g.castro@unesp.br
et Matheus Nogueira Schwartzmann - Unesp
matheus.schwartzmann@unesp.br

Au Brésil, nous avons eu plus récemment un intérêt accru pour la sémiotique dans le domaine de l'enseignement, très probablement en raison des propositions sur une «analyse sémiotique», conçue de manière très imprécise - quelque chose qui la distingue d'une «analyse linguistique» -, évoquée avec insistance dans le document qui normalise l'enseignement de la langue et de la littérature portugaises, le BNCC - National Common Curricular Base (BRASIL, 2018). Dans ce document, le mot sémiotique et dérivation sont cités 102 fois. Alors, nous avons profité de ce moment privilégié pour explorer de plus près les apports de la théorie à l'enseignement et à l'apprentissage.

ASEL - Comme vous étiez à la tête de publications autour de la sémiotique didactique, pourriez-vous nous parler de ce qui était initialement proposé par les sémioticiens qui ont travaillé aux côtés de Greimas dans les années 70 et 80 en ce qui concerne leurs contributions au champ pédagogique?

Jacques Fontanille – A cette époque, la sémiotique structurale était focalisée sur la théorie des modalités, ainsi que sur les différentes phases du schéma narratif canonique, notamment les phases initiale et terminale (théorie de la manipulation, théorie de la sanction), qui pouvaient être reconsidérées grâce à l'analyse modale. La *sémiotique du discours didactique* avait donc comme horizon cette exploitation modale des phases de la manipulation, de l'action et de la sanction. Comme la sémiotique des passions était également émergente, à partir de la théorie des modalités, le discours didactique pouvait lui aussi être l'objet d'analyse des passions (c'est la proposition de Fabbri dans le Bulletin consacré à la didactique en 1979).

1. CNRS-Fr.

Mais il y avait parallèlement en France une très forte production de manuels de sémiotique (ceux de Courtès, d'Hénault, et du Groupe d'Entrevernes) et par conséquent on assistait à l'émergence d'une *didactique de la sémiotique*. Il ne s'agissait pas seulement de former et d'entraîner de nouveaux sémioticiens, car au-delà de cette dimension institutionnelle de l'apprentissage d'une théorie et méthodologie disciplinaires, il fallait assurer aussi la compréhension des travaux de recherche sémiotiques auprès de nouveaux publics: c'est ainsi qu'en 1990, dans son livre, *Sémiotique, marketing et communication*, Floch a jugé utile d'insérer un court chapitre «didactique», pour fournir à ses lecteurs issus du monde de la communication et du marketing quelques éléments de compréhension. Mais tout récemment, vingt-cinq ans plus tard, j'ai moi-même éprouvé le besoin d'ajouter à mon livre *Formes de vie* un substantiel glossaire pour soutenir les lecteurs dans leur effort: c'est typiquement aussi un «motif» du discours didactique.

De fait, il y eu très peu d'interactions, ou même d'intersections, entre ces deux manières sémiotiques d'aborder la didactique: l'analyse sémiotique du discours didactique n'a pas infléchi la manière dont on faisait de la didactique pour transmettre la sémiotique; pour être plus concret, par exemple, Hammad a fait une analyse de la topologie didactique du séminaire de Greimas, mais elle n'a guère eu à ma connaissance de conséquences observables dans l'organisation et le fonctionnement de ce séminaire. Pendant de longues années, la didactique de la sémiotique a reposé (1) sur la présentation synthétique et simplifiée des ensembles conceptuels de la sémiotique greimassienne, en se fondant sur l'organisation proposée par le *Dictionnaire* de Greimas et Courtès, à savoir le *parcours génératif de la signification*, et (2) sur des exemples d'analyses concrètes, dont la présentation méthodique était supposée apprendre aux lecteurs à faire eux-mêmes ensuite, sans doute par imitation, des analyses sémiotiques. Parallèlement, les recherches sur le discours didactique (1979, 1984 et 1987) proposaient des pistes de réflexion beaucoup plus diverses, originales et des stratégies bien moins conventionnelles que celles adoptées par les didacticiens de la sémiotique!

Il faudra attendre les années 2000 pour voir apparaître en France un nouveau type de manuel qui ne résultait pas d'une application directe et stéréotypée de ces deux principes: le *Précis de sémiotique littéraire* de Denis Bertrand se réfère certes au parcours génératif de la signification, mais pour prendre une certaine distance à son égard, et surtout pour proposer un autre parcours, un vrai parcours didactique constitué de «blocs» problématiques et conceptuels propres au domaine d'intérêt de ses lecteurs, à savoir la littérature. Par ailleurs, son livre comporte des études concrètes de textes littéraires qui ne sont pas des illustrations des «blocs» de concepts, et qui développent en arrière-plan un discours second sur la littérarité, sur la conception de la littérature que Denis Bertrand souhaite faire partager à ses lecteurs, et cette conception est un projet didactique qui n'applique pas les concepts sémiotiques de base. J'ai fait récemment en ce sens une analyse de cette stratégie didactique de Denis Bertrand, en la comparant aux manuels précédents, dans «Denis Bertrand didacticien: la sémiotique en partage. Quelle stratégie didactique pour transmettre la pratique sémiotique ?», ma contribution aux hommages qui lui ont été adressés dans l'ouvrage collectif *Sens à l'horizon! Hommage à Denis Bertrand*.

Dans la même période, je publiais moi-même un «manuel» tout différent, *Sémiotique du discours*, dont la construction ne reposait pas du tout sur le parcours génératif de la signification, mais, lui aussi, sur une série de «blocs» conceptuels sur lesquels il me semblait

que les étudiants et les jeunes chercheurs de l'époque avaient besoin d'une réactualisation et d'une mise à jour. En outre, ce manuel ne comportait aucune étude détaillée concrète, et seulement des exemples à des fins d'illustration du propos théorique et méthodologique.

Du côté de la sémiotique du discours didactique, la tentative de Greimas et de son groupe d'alors, portée par le numéro du Bulletin de 1979 et celui des Actes Sémiotiques en 1987, consacrés à ce sujet, est restée presque sans lendemain, malgré la tenue d'un atelier permanent, pendant plusieurs années. A cette époque, au début des années 80, j'ai produit et publié un petit nombre d'études sur le discours didactiques, dont l'une sur un corpus enregistré de séances dans une classe, mais Greimas lui-même m'a encouragé à me consacrer à des sujets «plus ambitieux», pour préparer ma thèse d'Etat. De fait, le «discours didactique» n'a jamais bénéficié d'un ensemble de recherches suffisant, sur corpus, pour devenir un domaine conséquent de la sémiotique en général. Et pour ce qui me concerne, c'est seulement trente ans plus tard, pour répondre à vos questions, que je m'intéresse à nouveau au discours didactique!

On pourrait considérer que le besoin d'une didactique pour la transmission de la sémiotique a entravé le développement d'une sémiotique du discours et des pratiques didactiques, en mobilisant les compétences et les énergies, au profit de la première et au détriment de la seconde. En 1984, j'ai tenté de relancer le sujet en associant les deux orientations dans un numéro de la revue *Langue Française*, intitulé *Sémiotique et enseignement du français*. Mais cette relance n'a pas eu de suite non plus.

Pourtant, l'objectif était à mes yeux stimulant: il s'agissait d'échapper à la tentation de l'application des modèles sémiotiques aux objets de l'enseignement, encore plus à l'enseignement de la sémiotique pour elle-même, et la voie empruntée par tous les contributeurs était celle des interventions sémiotiques sur les pratiques pédagogiques, en classe, en séminaire ou en thérapie. Dans l'enseignement du français, quelles sont les pratiques scolaires mises en œuvre? Comment la sémiotique peut-elle aider à mieux les comprendre, voire à les transformer? On peut le comprendre plus clairement aujourd'hui: il ne s'agissait ni d'une didactique de la sémiotique, ni d'une analyse sémiotique du discours didactique, mais bien des diverses modalités d'intervention de la sémiotique dans les pratiques didactiques.

Cette troisième voie est au cœur de l'entretien avec Greimas qui conclut le volume; mais quand on relit aujourd'hui cet entretien, on voit clairement que l'interviewer (moi-même) insiste systématiquement sur les modalités de cette troisième voie, et que Greimas n'est pas à l'aise sur un tel sujet. Il en reste au moins une dénomination possible pour cette troisième voie, qu'il propose au cours de l'entretien, celle d'une *sémiotique didactique*. Malheureusement, cette dénomination est elle-même très ambiguë, apparemment simple, mais peu commode, et donc difficilement utilisable, car elle peut désigner aussi bien l'une des deux premières voies que la troisième, ou même l'ensemble des trois à la fois!

Pour ce que j'en connais, la situation est la même en Italie: plusieurs manuels, beaucoup d'efforts pour didactiser la sémiotique, mais très peu de recherches sur le discours didactique. Au Brésil, la situation est différente, car des recherches substantielles (Portela, Pessoa de Barros, et bien d'autres) ont été conduites sur les manuels de linguistique et de sémiotique: je ne sais pas si on peut parler de l'existence d'une «sémiotique des discours

didactiques brésilienne», mais il y a au moins un courant d'études bien identifié qui s'intéresse aux stratégies didactiques des manuels de sémiotique.

ASEL - Greimas a dit que «La sémiotique didactique, si elle arrive à se constituer, sera essentiellement une maïeutique» (1979, p. 8). Vous pouvez parler sur cette formulation? Pourquoi la sémiotique didactique serait-elle maïeutique?

Jacques Fontanille – Cette suggestion de Greimas est difficile à interpréter, car elle est la dernière phrase, complètement dissociée des développements qui précèdent, de son introduction au numéro du Bulletin de 1979. En relisant cette introduction, on s'aperçoit que tout le développement est consacré aux ensembles conceptuels que Greimas propose de mobiliser pour décrire le discours didactique, et que la dernière phrase semble échapper à ce développement, comme une sorte d'intuition qui devrait provoquer d'autres développements, sur d'autres dimensions. Je ferais volontiers l'hypothèse que cette évocation de la maïeutique, sans chercher à conclure le développement introductif, est un aveu: celui de la pratique didactique à laquelle Greimas accorde le plus de valeur, dans le contexte idéologique et axiologique de la fin des années 70, et cette préférence s'accommode mal de l'édifice conceptuel de la sémiotique narrative de ces années-là. D'une certaine manière, cet aveu mobilise lui aussi la «troisième voie» (cf. supra), celle de l'intervention de la sémiotique dans les pratiques didactiques.

Si la sémiotique didactique doit être un art de faire accoucher les esprits, de les aider à identifier et exprimer leurs connaissances (une maïeutique), la question se pose de l'étendue et du périmètre des connaissances en question. En effet, une telle conception présuppose que la sémiotique ne comporte pas de connaissances qui lui soient propres et qui devraient être enseignées, ou bien que, si elle en comporte, elles ne font pas partie des connaissances pertinentes pour une sémiotique didactique intéressée à la population générale, et pas seulement au cercle étroit des apprentis sémioticiens. Cette position semble d'ailleurs raisonnable: les enseignements scolaires portant sur des aspects de la sémiotique elle-même ne sont guère tenables dans la durée, les quelques tentatives pour «enseigner» les actants, le carré sémiotique, l'énonciation ou le schéma narratif canonique sont restées marginales, ou ponctuelles, en général éphémères, et résistent rarement aux réformes périodiques des programmes d'enseignement, pour une raison qui paraît évidente: la sémiotique ne constitue pas une discipline d'enseignement scolaire à part entière.

Il faudrait donc supposer que la sémiotique didactique permet d'accoucher des connaissances appartenant à d'autres domaines, à de véritables disciplines d'enseignement: la littérature, la géographie ou les mathématiques, parmi bien d'autres possibles. Dans ce cas, ce que la maïeutique met à jour, ce sont les formes signifiantes de ces différents types de connaissance; par exemple, l'organisation des niveaux de la parole dans un texte littéraire, ou bien les effets de sens d'une topographie urbaine ou paysagère, ou encore la structure narrative d'un problème de mathématiques. Comme le dit Greimas dans l'entretien publié dans le numéro de *Langue Française* (cf. supra), la sémiotique est alors un *adjuvant*: son intervention consiste à reconfigurer ou à infléchir un exercice propre à telle ou telle discipline (explication ou commentaire de textes, résolution d'un problème mathématique, lecture

de cartes ou de photographies etc.), pour faire advenir à l'esprit de l'élève ces «formes signifiantes» émergentes. Il ne s'agit pas alors de faire reconnaître et dénommer par exemple tel rôle actantiel, mais d'aider à en percevoir l'existence, l'efficacité et les propriétés, de manière à accomplir la tâche assignée par la pratique pédagogique: par exemple, un élève n'a pas besoin de faire une analyse sémiotique d'un problème mathématique, mais il a besoin de se faire une image précise du scénario et des rôles sur lequel ce problème se fonde, sans quoi il ne saura pas résoudre ce dernier.

Je fais donc l'hypothèse que la *sémiotique didactique* conçue comme une maïeutique correspondrait à cette «troisième voie» que j'évoquais plus haut, à savoir une sémiotique qui ne se préoccupe ni de sa propre transmission, ni de l'analyse du discours didactique, mais qui s'efforce *d'intervenir dans la pratique pédagogique*, et d'infléchir ou reconfigurer les situations et exercices qu'elle propose.

ASEL - Les premières réflexions sur la sémiotique didactique, qui ont abouti aux éditions du *Bulletin* (1979), des *Actes Sémiotiques* (1987) et de la *Langue française* (1984), avaient-elles des formulations et des principes communs? Quels chemins ont-ils indiqués?

Jacques Fontanille – J'ai déjà anticipé les réponses à ces questions, je récapitule donc rapidement.

Le numéro du *Bulletin* de 1979 était purement exploratoire: il fallait tenter un état des lieux des recherches et pistes de travail existantes ou imaginables, pour lancer un nouvel atelier, dont la naissance est évoquée en une courte page de ce numéro. Dans cette perspective, Greimas trace le cadre conceptuel qui pourrait être mobilisé au profit de l'analyse du discours didactique; Fabbri fait un inventaire des problématiques et des difficultés à traiter; les autres contributeurs mentionnent brièvement quelques thèmes de recherche possibles (les stratégies discursives, l'architecture des espaces pédagogiques, la topologie des espaces d'interaction, la thérapie). L'orientation dominante est celle de la théorie des modalités (compétence modale et compétence sémantique; existence modale et existence sémantique), à laquelle s'adjoint celle de la manipulation (stratégies, tactiques etc.)

Le numéro des *Actes Sémiotiques* de 1987, dirigé par Jean-Jacques Vincensini, aborde frontalement deux aspects essentiels de la sémiotique didactique: (1) la spécificité sémiotique et anthropologique – la matrice fondamentale – de l'échange didactico-pédagogique, qui le différencie de tous les autres (un régime général de transactions, où la relation didactique entre enseignant, élève et savoirs s'organise globalement comme un «don participatif»); (2) la manière dont on peut contrôler, planifier ou ajuster une intervention de nature sémiotique sur un exercice scolaire comme l'analyse du dialogue dans un texte (grâce à une théorie de l'énonciation) ou le commentaire de texte tel qu'il était prévu pour l'examen du baccalauréat d'alors (en combinant une analyse lexico-sémantique et une analyse sémio-narrative). C'est visiblement le fruit des travaux de l'atelier de sémiotique didactique.

Le numéro de *Langue Française*, déjà largement commenté plus haut, est pour moi le moment où se constitue une nouvelle voie possible pour la sémiotique didactique,

portant sur les *pratiques de construction, de transmission et d'appropriation des savoirs didactiques*. L'ensemble du parcours évoqué précédemment, et les contributions à *Sémiotique et enseignement du français* tout particulièrement, montrent en somme que la «troisième voie» en question ne peut se développer que si les deux autres sont également mobilisées, au moins comme prérequis de la démarche «maïeutique»: d'un côté, la reconfiguration didactique des savoirs et savoir-faire sémiotiques est une condition préalable de leur mobilisation dans les interventions sur les pratiques, et de l'autre côté, on ne peut intervenir à bon escient sur des pratiques que si on en a déjà ou en même temps une connaissance précise et disponible.

ASEL - Eric Landowski a publié au Brésil la traduction d'une conférence présentée initialement en Lettonie sur les régimes de sens et les formes d'éducation. Dans ce travail, il articule ses régimes interactionnels avec des conceptions de l'enseignement-apprentissage et des dynamiques qui s'établissent dans le contexte de la classe. En plus de ce travail de Landowski, y a-t-il des sémioticiens français qui s'intéressent encore à la didactique aujourd'hui?

Jacques Fontanille – Cette contribution de Landowski que je connais dès son origine a été élaborée dans la perspective d'une initiative que j'avais prise en 2015, l'organisation d'un colloque sur la manière dont la sémiotique pouvait participer à la réponse aux grands défis sociétaux de notre temps. Plusieurs thématiques, plusieurs défis, étaient prévus: l'éducation était l'un d'eux, avec la santé, l'environnement, la communication numérique, le patrimoine culturel, et le gouvernement des comportements collectifs et individuels. Sur le thème du défi éducatif, Landowski a présenté en novembre 2015 son étude et sa typologie des différents régimes d'interactions éducatives, qu'il a sans doute ensuite reprise en d'autres occasions, dont la Lettonie, en oubliant peut-être l'origine limousine.

Mais à l'origine – je ne sais pas ce que cette étude présentée à Limoges est devenue ensuite, je ne connais pas la version portugaise, la plus récente – cette étude n'était pas spécifiquement une contribution à la sémiotique *didactique*, et elle était même souhaitée et prévue pour élargir considérablement la perspective, vers une approche sémiotique des grands régimes éducatifs susceptibles d'aider à relever un défi mondial, celui de l'éducation de toutes les populations qui sont en manque à cet égard. L'étude de Landowski opérait, en 2015, une spécification, grâce à deux réductions, qui lui permettaient de rester dans le domaine de pertinence des modèles qu'il a développés, et de les reprendre à cette occasion.

Première réduction: tous les aspects, y compris le statut des savoirs à transmettre et/ou à partager, sont saisis du point de vue des régimes d'interaction. C'est l'option générale de la sémiotique telle que Landowski la conçoit, elle s'applique sans peine à un domaine qui ne se manifeste en effet que par des interactions pratiques, mais elle laisse dans l'ombre, parmi bien d'autres aspects, la dimension sémantique de la manière dont les savoirs didactiques sont construits, manipulés et transmis, c'est-à-dire ce qu'on appelle habituellement et plus banalement les «contenus cognitifs». Ce point découle probablement d'un malentendu, ou d'un décalage inaperçu, entre l'objectif visé, l'éducation, et l'objet traité, la didactique et les interactions «en classe», c'est-à-dire les régimes de sens des situations pédagogiques.

À l'égard de l'éducation, la question des interactions est centrale, et celle des contenus des savoirs, très secondaire; et Landowski mobilise en ce sens un modèle actantiel établi en 2009 dans «Avoir prise, donner prise» (Actes Sémiotiques n°112, 2009), où, autour de la notion très féconde de «prise» (l'équivalent interactionnel de la notion narrative de «jonction»), il avait distingué et articulé l'*operator*, l'*operans* et l'*operandum*, ce qui donne après transposition à l'éducation: *educator*, *educans* et *educandum*. Mais dans la tension entre le défi et l'ambition éducatifs, et l'analyse des régimes pédagogiques, une sorte d'hybridation se produit, qui ne permet pas à l'auteur de se consacrer entièrement soit à l'éducation, soit à la didactique scolaire.

Seconde réduction: l'ensemble de la démarche est fondé sur les variations du rapport au Maître, et plus précisément les variétés du «respect» et de l'«irrespect» à l'égard du Maître et de ce qu'il a à transmettre ou à faire découvrir; certes, cette dimension est une composante essentielle de ce que Greimas appelait l'«optimisation» (positive ou négative) du discours didactique, mais on voit bien qu'elle concerne uniquement une facette de la didactique, pas les autres, et pas l'éducation, qui ne comporte pas nécessairement de Maîtres. En outre, on pourrait tout aussi bien s'intéresser au respect ou à l'irrespect de l'enseignant à l'égard de ses élèves, ce qui est tout autre chose que le respect ou l'irrespect à l'égard du Maître et des Savoirs, et qui a de lourdes conséquences sur le rapport aux savoirs scolaires, et par transposition à la vie adulte, à tous les savoirs institués. Il y a aussi bien d'autres dimensions du respect ou de l'impertinence, qui produisent d'autres passions didactiques, comme par exemple l'indifférence (ou l'appétence) pour tel ou tel type de savoirs, le dégoût (ou le plaisir) d'apprendre et de comprendre, la haine (ou l'amour) procurées par des connaissances maîtrisées par l'«élite». Il en résulte que son étude était une contribution importante à la sémiotique didactique, circonscrite à la question de la pertinence et de l'impertinence dans les interactions propres aux situations pédagogiques.

Par ailleurs, sans l'afficher ostensiblement dans le propos général et dans l'intitulé, Landowski se livre en 2017 à une remarquable analyse des effets de la didactique sur la sémiotique, et plus généralement sur les différentes manières de concevoir l'apprentissage sémiotique, dans son article consacré à un hommage à Greimas, à l'occasion du centenaire de sa naissance: «Interactions (socio-) sémiotiques» (*Actes Sémiotiques*, n°120, 2017). Dans la première partie de cet hommage, il analyse et défend la complexité de la pensée greimassienne, la cohabitation entre des voies différentes, parfois difficilement compatibles, voire contradictoires, et plus ou moins visibles et institutionnalisées. Face à cette complexité, il montre que la mise en œuvre de la sémiotique de Greimas, par la plupart de ses disciples, a été essentiellement de nature didactique, non pas dans une perspective d'enseignement dans des situations pédagogiques, mais au sens d'une reproduction de plus en plus figée, restreinte et redondante du discours greimassien «standard»: la didactique, dans ce cas, n'est pas une composante d'une situation d'enseignement, mais une sorte de processus discursif de conformation, qui se substitue au discours sémiotique scientifique. Au lieu de simplifier, explique-t-il, cette didactisation a contribué à la fois à réduire le champ de la pensée greimassienne, à rigidifier l'ensemble conceptuel sélectionné, et à compromettre durablement la réception et la compréhension publiques du discours sémiotique. Dans ce cas, même sous l'intitulé «Interactions», l'analyse de la pratique didactique (et non

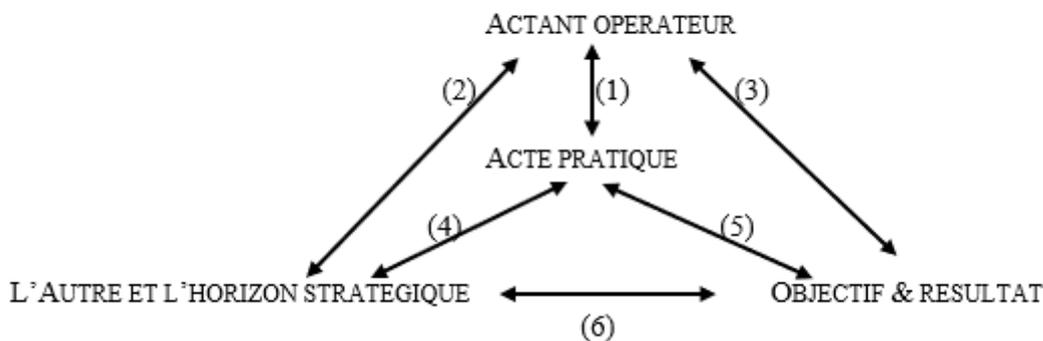
pédagogique) porte bien cette fois sur la dimension sémantique des savoirs proposés, en l'occurrence sur les distorsions sémantiques imposées aux contenus.

Si je vous parle abondamment de ces travaux de Landowski, que vous connaissez déjà, au lieu de répondre à votre question, c'est bien évidemment parce que je n'ai pas grand-chose à vous répondre: je ne connais pas actuellement de sémioticiens qui se consacrent à la sémiotique didactique. Quand on consulte par exemple l'index notionnel de la revue *Actes Sémiotiques*, qui couvre plus d'une douzaine d'années, «didactique» ne figure pas, ce qui signifie qu'il n'a été retenu comme mot-clé par aucun des auteurs des articles publiés!

ASEL - Une sémiotique didactique peut-elle offrir quelque chose au-delà des fondements d'une pédagogie de la lecture de textes?

Jacques Fontanille – Je pense que sur ce point, j'ai été explicite depuis le début de cet entretien. La sémiotique didactique ne se résume pas à la pédagogie de la lecture des textes: elles se confondaient pourtant dans les années 70 du siècle précédent, mais pour des raisons qui tiennent à la position alors dominante du structuralisme: toutes les sciences humaines et sociales «structuralistes» prétendaient réformer en profondeur à la fois les contenus des programmes pédagogiques, et les manières de les transmettre: les «mathématiques modernes» (la théorie des ensembles), la linguistique structurale et générative, l'histoire synchronique », l'analyse structurale des textes devenaient les étendards des avant-gardes pédagogiques.

Comme je l'ai indiqué précisément, la sémiotique didactique, c'est aussi la réflexion sur les situations pédagogiques, sur la conformation des connaissances disponibles en «savoirs didactiques», et enfin et surtout un projet à la fois social, éducatif et politique d'intervention dans et sur les pratiques didactiques. Je pourrais ici tenter de déplier l'ensemble de ces dimensions, sans les hiérarchiser, en exploitant la composition que j'ai déjà proposée, dans *Pratiques Sémiotiques*, pour la «scène pratique» (ou dans mon jargon personnel, la «scène prédicative des pratiques»). Cette scène pratique est constituée au moins de quatre instances: au centre, bien entendu, le prédicat organisateur, l'«acte»; et autour, les actants: (i) l'opérateur, le praticien, (ii) l'objectif visé, et (iii) l'Autre à l'horizon, notamment les autres praticiens, les autres pratiques et leurs agencements stratégiques. Ce qui a pour résultat une composition où six relations sont envisageables entre les quatre instances



Pour la sémiotique didactique,

- L'*acte* est celui de l'énonciation du discours didactique et/ou de la mise en œuvre de la pratique didactique;
- L'*actant opérateur* est le didacticien ;
- L'*objectif* est la transformation (apprentissage, épanouissement, compétence etc.) de l'apprenant;
- L'*autre et l'horizon stratégique* est tout ce qui, de l'extérieur du champ didactique, interagit avec la scène didactique, notamment tout ce qui, chez et autour de l'apprenant, relève d'autres pratiques, d'autres intérêts, de son passé et de son avenir. L'horizon est à la fois social, culturel, professionnel, celui de la vie future de l'apprenant.

Les six relations correspondent aux différentes dimensions d'une sémiotique didactique «idéale» et complète:

1. La relation entre l'*opérateur* et son *acte* est ici principalement caractérisée par les compétences, les engagements axiologiques, les passions que le didacticien investit dans son acte. Tout ce qui relève des «ficelles du métier» (...de pédagogue), de l'«art d'éduquer» (...des parents), et des apprentissages préalables à l'exercice de la didactique se situent sur cette relation. En ce sens, la sémiotique didactique peut par exemple être un adjuvant des pratiques pédagogiques: elle fournit des compétences complémentaires au didacticien.
2. La relation entre l'*opérateur* et l'*horizon/l'autre* intéresse globalement l'interaction entre le projet du didacticien et tous les aspects de ses apprenants qui ne relèvent pas directement de l'acte didactique: c'est, de fait, la relation éducative par excellence, la stratégie par laquelle le didacticien ajuste sa pratique à une «formation à la vie» plus globale. La sémiotique didactique peut ici intervenir avec sa capacité à repérer et mettre en relation des discontinuités et des continuités; plutôt que des compétences didactiques, elle apporterait des habiletés et des aptitudes sociales, culturelles et diplomatiques; il faut se rappeler à cet égard le rôle des instituteurs dans les villages et les communes d'autrefois:

chefs de la chorale communale, conseiller agricole, animateur sportif, autorité morale et culturelle...

3. La relation entre l'*opérateur* et l'*objectif* (et les *résultats*) est à la fois une affaire d'efficience (dans le sens de l'engagement de l'opérateur dans la réussite de la transformation de l'apprenant), mais aussi et surtout une affaire d'identité ou d'identification: le didacticien-éducateur se reconnaît dans les contenus qu'il transmet, dans les types de transformations qu'il attend, il s'identifie à tel ou tel contenu de savoirs spécialisés, à tel ou tel type de résultat qu'il obtient ou qu'il espère (le bonheur de ses élèves, ou leur réussite aux examens, ou leur insertion professionnelle, ou leur épanouissement de futurs adolescents ou de futurs jeunes adultes etc.). Le didacticien trouve ou affirme son identité dans l'orientation de ses objectifs, et inversement, l'organisation de l'objectif procure une image (un ethos) du didacticien. Pour cette relation, la sémiotique didactique consiste principalement dans l'analyse du discours et de la pratique didactique, analyse axiologique, passionnelle, actantielle.
4. La relation entre l'*acte didactique* et l'*horizon éducatif* est fondamentalement éristique et *stratégique*, parce que les pratiques concernées sont de natures différentes, sur des isotopies différentes, et demandent des ajustements permanents, non pas au sens unioniste habituel en sociosémiotique, mais au sens quasi mécanique des coups de lime, de rabot ou de marteau, des compromis et des altérations qu'il faut apporter pour que «ça s'ajuste»: il y a des frictions, ça résiste, ça se discute ou ça se dispute, il faut trouver des accommodements temporels et spatiaux (quelle meilleure place, quel meilleur moment pour telle pratique et pour telle autre? dans quel ordre? etc.). Du côté de l'acte didactique, la composition du processus intègre des tactiques, des ruses, des incitations, des coups de pouce ou des coups de mains... La sémiotique didactique trouvera là un champ d'exercice parfaitement adapté à la sémiotique des modes de persuasion et d'incitation, et des modes d'accommodations pratiques. En outre, c'est une des relations où la «troisième voie», celle de l'intervention dans la pratique, serait très utile.
5. La relation entre l'*acte didactique* et l'*objectif/résultat* est précisément ce qui relève de l'*efficacité*, et que Greimas appelait l'*optimisation* du discours didactique. L'enjeu de cette relation est d'abord le degré de *normativité* de l'objectif: cette norme est-elle forte? faible? A-t-on affaire à une autre aspectualité ou une autre modalisation que celle de la norme? De l'ordre du vouloir plutôt que du devoir? De l'ordre de l'imperfection plutôt que de la perfection? De l'ordre du maintien indéfini d'un cours d'interaction, plutôt que de l'obtention d'un résultat? D'un côté, la manière dont l'acte est conformé (modalisé, aspectualisé, rythmé, accentué) modélise et infléchit l'objectif, et de l'autre côté, la manière dont l'objectif est valorisé procure une dimension éthique à l'acte. Nous sommes ici dans ce que j'ai appelé la «troisième voie» de la sémiotique didactique, celle de l'intervention: comprendre et éventuellement modifier la manière dont l'acte est conformé et dont il infléchit l'objectif; comprendre et remettre en question l'éthique dont l'objectif est porteur.

6. La relation entre l'*horizon éducatif* et l'*objectif/résultat* est typiquement de nature politique: comment la transformation de l'apprenant produira-t-elle un citoyen, et pour quelle société? A quel idéal humain, à quelle vie, et dans quel environnement, cette transformation de l'apprenant le prépare-t-elle? Les plus grandes difficultés, les plus graves échecs des systèmes éducatifs trouvent leur origine dans le dysfonctionnement ou la rupture de cette relation. Par exemple, comment analyser le dégoût exprimé par les élèves des classes populaires pour la réussite scolaire? ou plus généralement pour les tentatives des didacticiens de les transformer de quelque manière? Cette *résistance* se nourrit de la confrontation entre deux scènes incommensurables: celle où ils vivent au quotidien et où ils savent qu'ils vivront ultérieurement, et celle, didactique, où on veut les transformer; si la transformation réussissait, ils deviendraient des étrangers à leur propre monde, à leur scène pratique quotidienne.

Tout ceci est encore trop peu sémiotique, j'ai improvisé une proposition pour vous répondre. Mais le cadre est sémiotique, et on voit un peu plus clairement comment les différentes conceptions et dimensions de la sémiotique didactique peuvent y prendre position.

ASEL - Vos propositions sur des niveaux de pertinence de l'analyse sémiotique supérieurs au texte, impliquant des pratiques, des stratégies et des formes de vie, peuvent-elles apporter des contributions à la réflexion sur la scolarisation? Dans ce cas, pouvez-vous en parler un peu?

Jacques Fontanille – Là aussi, j'ai un peu anticipé votre question dans les réponses précédentes. Mais je reviens au fondement même de ma proposition, pour comprendre en quoi les questions de didactique, de scolarisation et d'éducation sont concernées.

La sémiotique structurale souffre depuis longtemps d'une fixation contre-productive sur la question du texte. Quand on relit aujourd'hui les articles ou les livres de Marrone, de Landowski, de Badir, de Klinkenberg et de quelques autres, on comprend que le slogan «Hors du texte, point de salut!», que Greimas a inventé en s'adressant un jour à des professeurs et étudiants brésiliens qui travaillaient sur la littérature, a fait quelques dégâts et en fait encore aujourd'hui. Greimas pensait probablement «Hors de l'immanence, point de salut!», mais il a opté pour une formule apparemment moins abstraite (plus didactique!), et les dégâts ont commencé peu après. Comme il est évident pour (presque) tous les sémioticiens au monde que la sémiotique ne peut pas et ne doit pas se limiter aux textes, deux stratégies s'opposent: (1) celle qui consiste à sortir du texte et à ne plus y revenir (c'est le choix de Landowski, dès l'époque où il inventait la «sémiotique des situations», de Klinkenberg, dès qu'il a adopté une perspective neuro-cognitiviste, et de beaucoup de socio-sémioticiens et d'ethno-sémioticiens plus jeunes et (2) celle qui consiste à étendre la notion de texte de manière à ce qu'elle puisse recouvrir toutes les entités sémiotiques possibles et imaginables.

Dans le premier cas, on renonce à approfondir les ressorts spécifiques de la textualité, qu'elle soit verbale, visuelle, gestuelle, peu importe, et en même temps, on renonce à dialoguer avec les autres spécialistes de ces textualités (des littéraires, des historiens de l'art, des spécialistes du geste sportif ou dansé,...). Dans le second cas, on étend la

textualité à la totalité des sémioses, et on en fait le principe théorique et méthodologique d'une sémiotique complète, la sémiotique «textualiste», qui considère que la signification doit avoir une forme textuelle, quelles que soient ses expressions, sa composition, et ses substances; en d'autres termes, quel que soit l'objet de l'analyse, l'analyse structurale de la signification de cet objet produit de la «textualité». Grosso modo, considérer une ville comme un ensemble bâti, habitable et habité par des êtres vivants, et parcouru par des flux et des mouvements, c'est faire de l'urbanisme. Déclarer que tout cela doit être traité comme un texte, ce serait faire de la sémiotique.

Par conséquent, ce que j'ai souhaité faire avec ces distinctions entre plusieurs plans de pertinence, c'est proposer une solution qui distingue plusieurs manières possibles de signifier, et qui ne décrète pas qu'une seule d'entre elles est pertinente. Le modèle des «plans d'immanence» (ou «niveaux de pertinence») propose en ce sens de considérer que les objets d'analyse se présentent sous des types d'expression et d'organisation différents, qui demandent des blocs conceptuels et des méthodes spécifiques. L'organon sémiotique est globalement le même pour tous, mais des variables particulières sont sollicitées pour chaque plan. Et pour que cette proposition n'aboutisse pas à un éclatement incontrôlable, j'ai proposé (en 2008, dans *Pratiques Sémiotiques*) de limiter l'inventaire à cinq types entre lesquels on peut repérer des ruptures majeures – *signes, textes, objets, pratiques, stratégies, formes de vie* –, et aussi des procédures explicites d'*intégration* des uns dans les autres.

J'ai continué à travailler sur cette typologie, et proposé ensuite (en 2018, dans *Terres de sens*, avec Nicolas Couegnas) (1) de regrouper les textes et les objets dans une catégorie plus générale, celle des œuvres (des sémioses de «totalisation»), (2) de fusionner les pratiques, les stratégies et les formes de vie, en une seule catégorie plus générale, celle des *processus* (des sémioses de «flux»), et enfin (3) d'ajouter un type, celui des *existences* (des sémioses existentielles collectives).

Si on revient maintenant à la sémiotique didactique, on peut concevoir qu'elle porte sur un ensemble hétérogène et multidimensionnel, un «univers de sens» dont la taille, la diversité, la multitude de facettes et d'aspects interdit une saisie globale, homogène et pertinente. Si on veut traiter à la fois des propriétés (i) des contenus de connaissances manipulés, (ii) des stratégies discursives et rhétoriques qui les portent, (iii) des genres d'objets sémiotiques qui caractérisent les différents domaines didactiques, (iv) des séquences pédagogiques dans des cours, des séminaires ou des prestations de formation professionnelle, (v) des enjeux éducatifs et de la construction des identités sociales, on est conduit à sélectionner l'une des dimensions, et de repousser toutes les autres dans le «contexte». On obtiendrait le même résultat si, par exemple, on voulait appréhender l'univers juridique dans une sémiotique juridique (les textes des lois, les systèmes de normes, les institutions juridiques, le tribunal, les comparutions, les débats et les jugements, les incarcérations et les prisons etc...)

Or, l'objectif visé, au contraire, est d'intégrer ce qu'on appelle par renoncement «le contexte» à un ensemble signifiant susceptible d'être soumis à une analyse sémiotique, et non de le repousser en dehors, dans l'espace non-sémiotique. On doit donc postuler que, pour la sémiotique didactique, il y a aussi différentes manières de signifier, articulées entre elles, mais situées à des niveaux différents, et mobilisant des blocs conceptuels et des

méthodes différentes. Eu égard à la dernière version de la typologie des plans d'immanence et des types d'expressions, la sémiotique didactique est principalement concernée d'un côté par les œuvres (textes et objets) et de l'autre côté par les *processus* (pratiques, stratégies, formes de vie).

En deçà, les *signes* didactiques ne manquent pas, certes, mais ils ne me semblent pas spécifiquement didactiques. Au-delà, les *modes d'existence collectifs* sont bien à l'horizon de l'univers didactique: ce sont les implications culturelles et socio-politiques des choix éducatifs. On se demande par exemple si on peut aujourd'hui éduquer et former la jeunesse sans tenir compte de l'horizon des changements climatiques, des modifications de notre relation avec l'environnement et avec la planète toute entière: cette interrogation participe d'un choix de *mode d'existence collectif*. Mais ses conséquences didactiques seront à rechercher dans les textes, les objets, les pratiques, les stratégies et les formes de vie: choix des *textes* utilisés, réflexions sur les impacts environnementaux des *objets* qui nous entourent et de nos *pratiques* quotidiennes, introduction *stratégique* de cette thématique dans les programmes, anciennes et nouvelles *formes de vie* définissant notre rapport avec les autres êtres vivants etc.

Pour ce qui concerne les œuvres, elles ont été les premières dont la sémiotique didactique s'est emparée: intervention dans l'étude des textes, élargissement du domaine des textes à des formes comme la bande dessinée, le film, la presse, le design. En outre, on observe une dominante dans l'univers didactique: chaque spécialité sélectionne des textes ou objets types, qui sont en quelque sorte les emblèmes de chaque discipline, en même temps que le simulacre figuratif d'un savoir didactique: les recueils d'extraits et les anthologies littéraires; le document d'archives, la photographie et la peinture en histoire; la carte de géographie; le faux squelette en classe de sciences naturelles; la maquette d'une molécule en physique etc. Bien entendu, ces stéréotypes sont périodiquement remis en question et remplacés par d'autres, et constituent ainsi en quelque sorte une dimension quasi-autonome possible (mais anecdotique) pour des recherches relevant de la sémiotique didactique.

Le niveau des *pratiques* accueille toute la diversité des situations concrètes de la transformation didactique (la «scène» que j'évoquais plus haut), y compris des dimensions didactiques qui sont ancrées dans d'autres pratiques que celle de l'enseignement: on trouve ainsi des pratiques didactiques dans les campagnes de communication de l'Etat touchant à des politiques publiques (santé, économie, consommation énergétique, sécurité etc.); on en trouve aussi dans les stratégies de mercatique et les campagnes de communication publicitaires; on participe également à des pratiques didactiques quand on consulte son médecin, quand on cherche des matériaux et des outils dans un magasin de bricolage. A cet égard, la pratique didactique devient un schème pratique nomade, qui constitue une sorte de «motif» qui peut être inséré dans d'autres cours pratiques.

Le niveau des *stratégies* est celui où les pratiques sont agencées entre elles pour former des ensembles et des enchaînements plus ou moins bien maîtrisés ou maîtrisables. C'est celui qui comporte le plus fort taux de conflictualité, comme je l'ai déjà signalé, d'un autre point de vue, dans ma réponse précédente. C'est celui auquel les enseignants d'aujourd'hui consacrent le plus d'énergie et de capacité tactique: il s'agit par exemple de la gestion des interférences entre la pratique didactique et toutes les pratiques quotidiennes

que les apprenants peuvent continuer à exercer à tout moment, grâce aux technologies portables contemporaines; mais il s'agit aussi des interférences entre les types d'interactions attendues dans une pratique didactique, et les autres interactions sociales qui se développent dans les groupes d'apprenants. On comprend alors que le niveau des stratégies touche à l'éducation en général, au-delà de la didactique des savoirs, savoirs faire et savoirs être. La gestion stratégique de ces interférences entre les pratiques anticipe en effet toutes les situations d'une vie sociale future, où les apprenants seront plus vivement encore sollicités par plusieurs tâches concurrentes, où émus et passionnés par des enjeux d'égalité, de respect, de dignité dans les relations avec autrui.

Le niveau des *formes de vie* sera celui où les choix éducatifs seront directement saisissables. La sémiotique didactique, comme le rappelait en 1987 Jean-Jacques Vincensini, ne peut pas négliger les aspects anthropo-sémiotiques. C'est à ce niveau de pertinence que se dessinent les dominantes anthropologiques: avons-nous affaire à un monde réglé par l'échange? par la transmission? par le don? par la protection? ou par la coprésence sensible, comme le souhaiterait Landowski? Les passions sont mobilisables et analysables à tous les niveaux déjà évoqués, mais au niveau des formes de vie, elles configurent la vie toute entière, et elles deviennent les passions dominantes d'un vaste actant collectif.

Si on fait par exemple l'hypothèse que l'émulation est un schème pratique et passionnel dominant dans l'univers didactique, on pose par principe que toutes les situations didactiques seront *comparatives* (chacun a comme perspective d'apprécier sa propre compétence en la mesurant à celle des autres), et *compétitives* (chacun doit au moins évaluer, de préférence surpasser tous les autres). On en voit alors immédiatement toutes les conséquences anthropo-sémiotiques: une possible généralisation de la rivalité et du conflit, dans une dérive «libérale»; un vecteur de frustration et de ressentiment durable pour tous ceux qui ne peuvent rien espérer d'une comparaison définitivement défavorable, dans une dérive «discriminatoire»; une dépréciation des objets de valeurs propres à la didactique, au bénéfice des hiérarchies sociales, dans une dérive «élitiste»; un décentrement de la subjectivité, qui ne peut plus être sa propre instance de référence, et qui doit nécessairement se référer à l'autre etc.... Et, plus généralement, l'émulation ne peut être durablement efficiente que si elle est *réciproque*, et par là, *contagieuse*, de sorte qu'elle puisse s'étendre à l'ensemble du collectif. Or la *réciprocité* est un schème relationnel très spécifique d'un point de vue anthropo-sémiotique: l'échange généralisé, le don coopératif, la circulation des valeurs dans l'ensemble d'un collectif en entier sont des formes et des conditions d'une réciprocité généralisée, qui sont difficiles à réunir. Ces conditions sont loin d'être satisfaites dans la conception traditionnelle de l'émulation didactique!

J'ai finalement l'impression d'avoir esquissé un large programme de recherches: on peut en discuter, on peut avoir d'autres options, d'autres dimensions, mais c'est au moins un programme de recherches ouvert, multidimensionnel, et susceptible de mobiliser plusieurs approches ou tendances sémiotiques différentes. Je voudrais terminer sur un principe, que je formulerais volontiers comme un vœu. J'ai bien noté que votre initiative, et l'invitation à y contribuer que vous venez de m'adresser, prennent leur source dans la lecture et une volonté d'appropriation critique d'un document officiel, qui mentionne à profusion la sémiotique. Je n'en sais pas plus, mais on peut par principe considérer que commenter un document officiel prescriptif, c'est convertir la séquence «prescription/application» en une

autre, qui est un dialogue, une discussion, dont on attend des réactions. Par conséquent, votre initiative de recherche concerne aussi bien le public et les autorités de l'éducation dans votre pays que le petit monde de la sémiotique.

Or, quand les sémioticiens restent prudemment entre eux, même et surtout en faisant semblant de s'intéresser au vaste monde extérieur, ils s'autorisent parfois des facilités, que plus personne ne remarque, parce que, justement, en tant que facilités, elles ne heurtent personne et passent inaperçues. Parmi ces facilités, il en est une qui serait très pénalisante pour une renaissance de la sémiotique didactique, en particulier au Brésil, où le besoin d'éducation est aujourd'hui un enjeu politique et social considérable: il s'agit de la facilité qui consiste à travailler sans corpus, hors de tout terrain d'enquête, et sans aucune méthode de recueil et de construction des données d'analyse. Dans le pire des cas, cela produit une sémiotique purement spéculative. Dans bien d'autres cas, on a le sentiment que le sémioticien n'a pas d'autre corpus que ses souvenirs, ses expériences personnelles, ses opinions, ses propres stéréotypes, voire ses obsessions intimes: entièrement concentré sur son introspection, le sémioticien ne modélise alors que ses propres représentations.

Pour une sémiotique didactique, le résultat peut être désastreux, non pas «entre sémioticiens», mais à l'égard des autres publics: bien souvent, le sémioticien qui se livre à ce genre d'introspection n'a guère d'autres expériences didactiques récentes que des séminaires de recherche ou des conférences, et ses souvenirs des expériences scolaires et des différents types d'élèves ou d'enseignants ne sont plus que de sympathiques fantômes, de petits personnages drôles et désuets, figés dans la mémoire d'un monde révolu depuis quelques décennies. Les «autres publics» que j'évoque plus haut s'attendent à ce que la démarche sémiotique soit une démarche résolument empirique, reposant sur des données contemporaines et dument établies, et ancrée dans les problématiques d'aujourd'hui: c'est le vœu que je forme, pour que la sémiotique didactique nouvelle que vous portez puisse dialoguer dignement avec toutes les sciences et les publics qui s'occupent d'éducation.

Vous pourriez me dire que, dans mes réponses, je ne suis pas parti de données empiriques, patiemment construites, le genre ne s'y prêtait guère, et vos questions non plus. Mais je me suis tout de même fondé sur un grand nombre d'expériences étalées sur cinquante ans d'exercice du métier d'enseignant: j'ai fait l'expérience de tous les types d'enseignement (dans des classes de l'école primaire, secondaire, supérieure, dans la formation professionnelle des enseignants, dans des cours universitaires dans tous les cycles du cursus etc.), et cela sans interruption (sauf entre 2012-2013) depuis 1972.

7. Références

BARROS, Diana Luz Pessoa de. Algumas reflexões sobre o papel dos estudos linguísticos e discursivos no ensino-aprendizagem na escola. **Estudos Semióticos**, v. 15, n. 2, p. 1-14, 2019a. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/esse/article/view/165195>. Acesso em: mai. 2021.

BARROS, Diana Luz Pessoa de; TEIXEIRA, Lucia; DE LIMA, Eliane Soares. Contribuições da Semiótica e de outras teorias do texto e do discurso ao ensino. **Estudos Semióticos**, v. 15, n. 2, p. i-ix, 2019.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. Língua, literatura e ensino na perspectiva do discurso. *Scripta*, v. 7, n. 14, p. 33-40, 2004.

BRASIL. **Base nacional comum curricular**. Brasília: MEC/SEF, 2018.

FONTANILLE, Jacques. **Formes de vie**. Liège: Presses universitaires de Liège, 2017.

FONTANILLE, Jacques. Sémiotique et enseignement du français. **Langue Française**. Paris: Larousse, 1984.

GREIMAS, Algirdas Julien. Pour une sémiotique didactique. **Actes Sémiotiques**. Bulletin. Vol. II, n. 7. Jan, 1979.

GREIMAS, Algirdas Julien.; FONTANILLE, Jacques. Entretien réalisé par J. Fontanille. **Langue française**, n. 61, p. 121-128, 1984.

HAMMAD, Manar (org.). Sémiotique didactique. **Actes Sémiotiques**. Bulletin. vol. 2, n. 7. Jan, 1979a.

HAMMAD, Manar. Espaces didactiques : analyse et conception. *In*: HAMMAD, Manar (Org.). Sémiotique didactique. **Actes Sémiotiques**. Bulletin, vol. 2, n. 7. 1979b.

LANDOWSKI, Eric; A. Antes da interação, a ligação. Trad. Luiza Helena da Silva, Murilo Scóz e Yvana Fechine. **Documentos de estudo do Centro de Pesquisas Sociossemióticas**, v. 9, 2019.

LANDOWSKI, Eric. Avoir prise, donner prise. **Actes sémiotiques**, v. 112, p. 1-26, 2009.

LANDOWSKI, Eric. Interactions (socio) sémiotiques. **Actes Sémiotiques**, 2017.

LANDOWSKI, Eric. Régimes de sens et formes d'éducation. **Anais do Colóquio Sémiotique et sciences humaines et sociales: la sémiotique face aux défis sociétaux du XXIe siècle**. Limoges, 2015.

LANDOWSKI, Eric. Regimes de sentido e formas de educação. Trad. Luiza Helena Oliveira da Silva. Revista **EntreLetras (Araguaína)**, v. 7, n. 2, p. 8-14, 2016.

PORTELA, Jean Cristtus. (2008). **Práticas didáticas**: um estudo sobre os manuais brasileiros de semiótica greimasiana. 2008. 181f. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Universidade Estadual Paulista, Araraquara). Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/103599?show=full>. Acesso em: mai. 2021.

PORTELA, Jean Cristtus. Semiótica didática. Percurso histórico-conceitual de uma prática de análise. **Estudos Semióticos (USP)**, v. 15, p. 74-81, 2019. Disponível em: [https://www.revistas.usp.br/esse/article/view/165203 #:~:text=Neste%20trabalho%2C%20propomos%20um%20estudo,atrav%C3%AAs%20da%20escolha%20de%20certos](https://www.revistas.usp.br/esse/article/view/165203#:~:text=Neste%20trabalho%2C%20propomos%20um%20estudo,atrav%C3%AAs%20da%20escolha%20de%20certos). Acesso em: mai. 2021.

PORTELA, Jean Cristtus. **Semiótica do haikai**: por uma didática da poesia. 2003. 135 p. Dissertação (Mestrado em Letras) – Centro de Letras e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina, Londrina (PR).

VINCENSINI, Jean-Jacques (Org.). Semiótica didática. **Actes Sémiotiques**. Bulletin, vol. 2, n. 42. 1987.