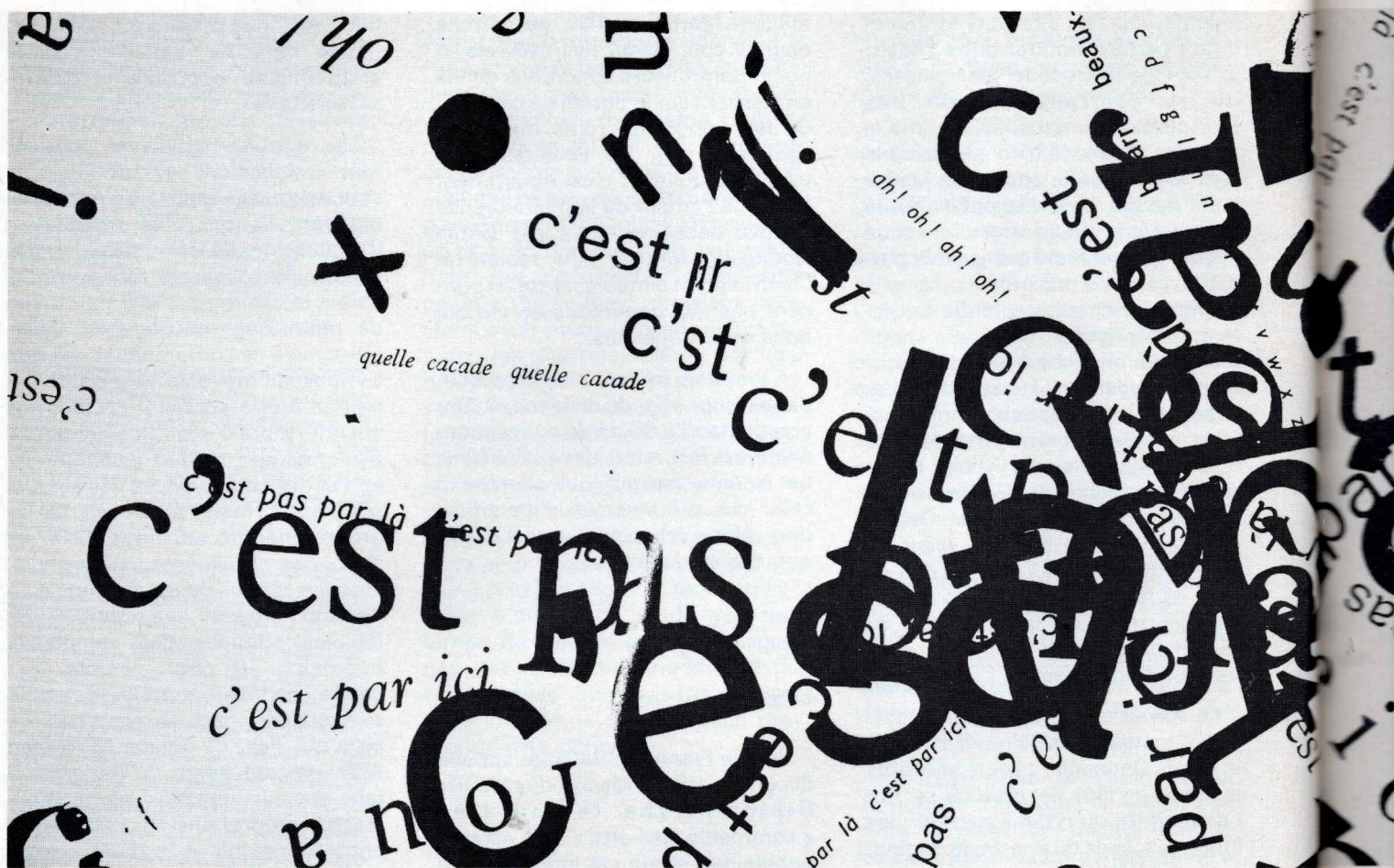




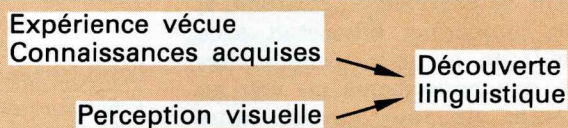
images et apprentissage d'une langue

L'utilisation de l'image est désormais inséparable des méthodes d'apprentissage d'une langue étrangère au point que souvent celles-ci se voient caractérisées, abusivement, par ce seul trait : apprentissage linguistique et méthodes audio-visuelles sont souvent confondus dans une terminologie approximative. Mais il est vrai que ces méthodes, exception faite de celles qui sont exclusivement audio-orales, privilégient l'auxiliaire visuel qui en constitue l'aspect le plus spectaculaire, peut-être le plus motivant.

L'aide visuelle peut revêtir des formes de présentation très diverses en fonction d'impératifs soit matériels (coût, conditions de diffusion et d'exploitation, etc.) soit méthodologiques (utilisation collective ou individuelle, par exemple). Citons pour rappel : les figurines du tableau de feutre, les diapositives ou les films fixes, les affiches ou, encore, les bandes dessinées. Mais quel que soit le support adopté, la fonction pédagogique de l'image ne varie guère.

Théoriquement, à condition de ne présenter strictement qu'une réalité connue des élèves,

l'image doit permettre aux apprenants d'accéder à la compréhension des unités de la langue-cible sans recours à leur langue maternelle.



On se souviendra qu'un signe — linguistique et par extension sémiologique — est constitué de deux faces indissociables : d'une part, le signifiant ou l'aspect matériel du signe ; d'autre part son signifié, ou l'aspect sémantique. Le signifiant et le signifié renvoient respectivement à l'expression et au contenu du signe, plus précisément à la forme de l'expression et à la forme du contenu, dans la terminologie de Hjelmslev. On peut donc définir le mécanisme qu'induit l'image en ces termes : la compréhension repose sur l'association :

- d'un signifiant visuel dont le signifié est censé être évident pour les élèves,
- et d'un signifiant linguistique dont ceux-ci doivent inférer qu'il possède le même signifié.

oh! c'est pas w

c'est pas c'est par là c'est par

c'est par ici

The diagram is set against a light brown background. At the top center is a white box labeled 'Sé commun'. Two arrows point upwards from below it to two white boxes: 'Sa visuel' on the left and 'Sa ling.' on the right. A vertical dotted line separates these two boxes. Below 'Sa visuel' is the text 'Sa visuel', and below 'Sa ling.' is 'Sa ling.'. To the left of the 'Sa visuel' text is a vertical double-headed arrow labeled '1' on the left and '2' on the right. To the right of the 'Sa ling.' text is a vertical double-headed arrow labeled '3'. At the bottom left is the text 'Réfèrent'. At the bottom right is 'Langue-cible'. In the center, where the vertical dotted line and a horizontal dotted line intersect, is the text 'Sé'. Arrows point from 'Sé' towards the 'Sa visuel' and 'Sa ling.' boxes. The text 'Situation référentielle « connue »' is on the far left.

1. Rapport de désignation du signe à son référent;
2. Rapport de signification théoriquement acquis par les élèves;
3. Rapport de signification propre au signe linguistique qui fait l'objet de l'apprentissage.

- il est possible de trouver une adéquation parfaite entre le Sé linguistique et le Sé visuel ;

- Les images représentent des situations, des lieux, des personnages, des rôles, des attitudes ou des gestes, des objets enfin qui n'appartien-

nent ni à la réalité ni à l'environnement, donc au « vécu » du public scolaire visé. L'origine des difficultés, dans ce cas précis, se situe en amont de l'image : au niveau des substances du contenu. Autrement dit, l'incompréhension est liée à la conception même de la méthode et naît des thèmes que celle-ci propose.

Dans la majorité des cas, c'est le référent qui est en cause : inexistant dans un contexte donné, sa représentation même analogique, ne peut avoir de sens. Dans les autres cas, le rapport de désignation entre signe et référent s'avère inadéquat. En effet, les mêmes événements, la même réalité — mais est-ce bien la même ? — peuvent à travers des expériences phénoménales différentes, susciter des formes de représentation symbolique et des conceptualisations radicalement divergentes retenant tel ou tel autre aspect particulier qu'un autre public ignorera tout simplement.

On peut se demander enfin si le mécanisme de compréhension tel qu'il a été décrit ci-dessus (cf. fig. 2) ne présuppose pas obligatoirement une conceptualisation préalable du vécu et des situations, auxquelles on se réfère sous forme d'images mentales. Il faudrait donc accepter le rôle médiateur de signifiés généraux caractéristiques de ce langage conceptuel dont l'existence est postulée par la sémantique générale. Ce dernier, on le sait, serait relativement indépendant de toute formulation langagière quelle qu'en soit la nature, linguistique ou iconique. La réussite de ces méthodes dépendrait donc aussi du degré de développement des représentations symboliques et par conséquent, du niveau de développement cognitif et affectif des élèves. Cette dernière condition est d'autant plus importante que les destinataires sont jeunes et que leur degré de scolarisation est élémentaire.

Une recherche préalable d'ordre sociologique, psycholinguistique et sociolinguistique permet le plus souvent d'éviter ce type d'écueils. Nous songeons par exemple, aux listes de vocabulaire disponible ainsi qu'à l'étude du pouvoir d'imagerie de celui-ci. Mais faut-il encore que l'analyse se développe dans deux directions essentielles :

- **culturalo-géographique** : de continent à continent, de pays à pays, de région à région, etc., l'environnement, les coutumes et les traditions ne sont pas coextensives ;
- **socio-culturelle** : selon les classes sociales et les catégories socio-professionnelles, selon les disparités de développement de type ville-campagne, etc. ; ces facteurs déterminent, faut-il le rappeler, des sous-groupes distincts et très

différenciés à l'intérieur même d'un ensemble géographique et culturel à l'homogénéité duquel on pourrait conclure hâtivement.

L'image elle-même

lisibilité

La perception d'un message implique la détection et la discrimination des unités de signification, étapes indispensables à l'identification et à la compréhension de celles-ci. Pour être efficacement perçu, le message doit donc respecter les caractéristiques physico-physiologiques de la vision humaine : limites du pouvoir discriminatoire de l'œil, lisibilité des contrastes chromatiques, distance maximale de vision, etc. Pour cette raison, l'exploitation de certains détails significatifs d'une image s'avère parfois délicate.

De façon générale, on peut dire qu'un document pédagogique visuel se présente toujours comme le produit d'un dosage, d'un compromis entre deux tendances contradictoires : le réalisme figuratif qui décrit, dans le détail — la photographie naturaliste en serait le modèle — et d'autre part, l'abstraction indispensable à la définition, à l'explication et à la mémorisation des contenus.

La lisibilité d'un document dépend enfin autant de la qualité de sa réalisation que des conditions matérielles de son utilisation, ces deux aspects se conditionnant mutuellement. Les conditions perceptives favorables à la compréhension de l'image résultent d'une parfaite adéquation de ces derniers.

les codes spécifiques

Tous les auteurs s'accordent sur la nécessité d'un apprentissage des codes spécifiques aux différents langages visuels (cinéma, peinture, graphisme, etc.) mais leur inventaire est encore très inégalement réalisé. Le point de vue pédagogique, il est vrai, se satisfait plus aisément d'une description incomplète que les différentes sémiotiques au sens strict. Sans prétendre à l'exhaustivité, on peut citer :

- **le code de la représentation spatiale** : les lois de la perspective, les différents plans de l'espace cadré, l'appréciation de la grandeur relative des objets et des personnages ;
- **le code de la présentation** : le point de vue (objectif ou subjectif), les angles de prise de vue ou leur correspondant graphique, les différentes grosseurs de plan, les effets optiques liés au choix des focales des objectifs, etc. ;
- **le code du montage** : particulièrement important pour l'étude des séquences d'images, fixes ou animées ;

- **le code réthorique** : métaphore, métonymie (*), ellipse, anaphore (*), etc.;
- **le code chromatique** : couleurs, contrastes et tonalité;
- **le code typographique** : l'utilisation de caractères d'écriture sur le mode analogique ou d'onomatopée, les bulles, etc.;
- **le code de la mise en page** : composition et cadrage, rapports texte-image, image-image et texte.

le choix du signifiant

Les difficultés de ce type relèvent d'une erreur dans l'étude sémantique des dénominations (**).

Du point de vue graphique surtout, il faut explorer les codes de reconnaissance : quels sont les détails figuratifs qui suffisent à identifier tel ou tel référent ? Quels sont les traits pertinents qui permettent de distinguer un chat d'un lapin, un âne d'un cheval, etc. Ces codes de reconnaissance qui composent l'information intrafigurale minimum indispensable à la restitution, par le destinataire, du signifié attendu, dépendent largement de facteurs d'apprentissage et renvoient par ailleurs, en amont de l'image, au mode de constitution des représentations symboliques.

la polysémie

On appelle polysémie la propriété qu'a un signe d'avoir plusieurs sens ou encore sa capacité à faire correspondre plusieurs signifiés à un seul signifiant. Il s'agit donc de la démarche inverse de la précédente (cf. plus haut le choix du signifiant, puisque l'on se place cette fois du point de vue du destinataire qui, face à un signifiant, cherche à lui découvrir un (des) signifié(s) (**).

Affirmer que l'image est polysémique, c'est rebattre l'un des premiers thèmes de la sémiotique de l'image. Le dessin d'une personne étendue sur une natte dit-il que celle-ci est couchée, qu'elle se repose, qu'elle dort ou qu'elle est malade, fiévreuse ? La majorité des images sont polysémiques et leur sens ne peut être déterminé, fixé que par un « ancrage » sémantique soit contextuel (un autre élément du message) soit linguistique. Dans le cadre des méthodes d'apprentissage de langues, il s'agit souvent de para-langages gestuels, mimiques, mimes. Plus rarement, l'enseignant se voit-il obligé de recourir au langage articulé, à la langue native.

(*) Métonymie : procédé stylistique par lequel on exprime l'effet par la cause, le contenu par le contenant, le tout par la partie. Anaphore : répétition du même mot au début de phrases successives.

(**) Onomasiologie : rappelons que l'onomasiologie est l'étude sémantique des dénominations. Elle prend comme point de départ le signifié ou le concept et recherche le signifiant qui lui correspond. L'onomasiologie est donc la démarche propre au destinataire de tout message et à ce niveau, les erreurs qui entravent la compréhension apparaissent comme des erreurs d'encodage.

(***) On parlera dans ce cas de sémasiologie.

C'est bien sûr un handicap majeur pour l'image dont le rôle serait précisément de permettre l'accès au sens attendu.

signifié iconique et signifié linguistique

L'image ne peut jouer son rôle de médiateur que pour des unités de la langue-cible désignant des objets ou des situations référentiels identifiables sans aucune ambiguïté. Il est facile de représenter un arbre, un canari ou une natte mais comment illustrer la tristesse, la gentillesse ? La langue n'est pas une nomenclature qui assignerait un nom aux choses de la réalité. Elle possède, au contraire, un abondant lexique de mots abstraits qui n'ont de référent que mental ou conceptuel auxquels il faut ajouter les opérateurs logiques, les catégorisations temporelles et causales, etc. Autant de signifiés linguistiques qui trouvent difficilement un signifiant iconique correspondant. On connaît les subterfuges dont a dû se satisfaire le cinéma narratif, par exemple, pour indiquer les relations temporelles et la chronologie des événements : flou, fondu enchaîné, fondu au volet, filtrage coloré, intertitre, etc. Ou encore le parti délibéré que certains réalisateurs ont tiré de cette difficulté pour déstructurer la logique traditionnelle de la fiction.

Enfin, au risque de raviver un ancien débat théorique au sujet de la dépendance de la linguistique par rapport à la sémiologie, il faut s'interroger sur l'opportunité d'utiliser des images pour favoriser l'apprentissage d'une langue étrangère. Car, s'il est vrai que l'image n'a de sens que parlée, c'est-à-dire relayée par la langue et le langage verbal, alors la méthode aurait bien, malgré elle, sans cesse recours à la langue native.

conditions d'exploitation de l'image

Nous ne nous appesantirons pas sur ce dernier aspect bien qu'il soit la cause de nombreuses difficultés rencontrées. Nous serions en effet entraîné bien au-delà de notre propos, vers les techniques d'utilisation qui relèvent quant à elles, de la méthodologie de la spécialité et de la pédagogie pratique.

Néanmoins nous avons fait allusion à deux reprises à ce problème, en liaison directe avec nos préoccupations : au sujet de la lisibilité des supports visuels (cf. plus haut : lisibilité) et à propos du rôle des para-langages (cf. plus haut : polysémie).

Le relevé, quelque peu aride, des différentes sources d'erreur ou de confusion susceptibles d'apparaître à l'occasion de l'interprétation d'un message visuel risque de faire croire à l'impossibilité d'une utilisation efficace de ce type d'aide pédagogique. Or il n'en est rien, et la pratique

quotidienne des enseignants, malgré les difficultés réelles que ceux-ci rencontrent, le démontre aisément. Toutefois, il nous a paru utile de proposer une réflexion de principe qui permette de mieux cerner la nature et l'origine des malentendus, condition essentielle à la mise en place de procédures de compensation.

Enfin, chaque forme de dysfonctionnement du processus de compréhension de l'image nous rappelle que l'intelligibilité d'un message visuel quel qu'il soit n'est pas une faculté innée, qu'elle est au contraire le fait d'un véritable apprentissage. Pour preuve, les recherches récentes sur la communication transculturelle qui s'accordent toutes sur ce résultat expérimental : étant donnée l'origine occidentale de la majorité de la production iconographique diffusée dans le Tiers-Monde, il existe une corrélation positive entre les réactions perceptives (verbalisation, compréhension) et le degré d'acculturation au monde occidental.

Aussi, au moment de concevoir des aides pédagogiques visuels, est-il plus que jamais indispensable de tenir compte de cette double exigence. D'une part, réaliser un matériel adapté

au public scolaire visé. Mais on aurait tort de se limiter aux seuls aspects traditionnellement pris en compte, tels que le coût, le transfert technologique ou encore la nationalisation des programmes et des contenus. Il faut, pensons-nous, pouvoir répondre aux questions fondamentales que voici : que voit une culture, comment le voit-elle et surtout, comment se le représente-t-elle ? D'autre part, les écoliers doivent être rendus aptes à comprendre le matériel illustré qui leur est présenté. C'est dire que les programmes scolaires devraient promouvoir une alphabétisation visuelle, c'est-à-dire un apprentissage systématique d'indices perceptifs, de conventions et de symboles nouveaux.

Il faut souhaiter que l'utilisation de l'image, à travers des cultures différentes, soit non seulement possible, mais encore fructueuse, du point de vue pédagogique. Que l'on tienne compte, tant des particularités culturelles de chacun, que de ses caractéristiques visuelles, que l'on prenne la peine d'éduquer enfin à l'interprétation des formes nouvelles de représentation et l'utopie deviendra réalité.

D. Peraya,

E.N.S., Dakar, Sénégal

Bibliographie

- BARTHES Roland, « la Rhétorique de l'image », in *Communication* 4, Paris, CECMAS, Seuil, 1966. *La Chambre claire*, Paris, Seuil, 1980.
- BERGALA Alain, *Pour une pédagogie de l'audio-visuel*, Paris, les Cahiers de l'audio-visuel, langue française de l'enseignement et de l'éducation permanente, 1975. *Initiation du récit en image*, Paris, les Cahiers de l'audio-visuel, Ligue française de l'enseignement et de l'éducation permanente.
- BERRARD Maurice, *La diapositive à l'école*, Paris, les Cahiers de l'audio-visuel, Ligue française de l'enseignement et de l'éducation permanente, 1979.
- BRETIN-NAQUET Michèle, *Perception et compréhension de l'image en milieu africain*, in *Psychopathologie africaine*, Dakar, XI, 1, 5-54, 1975.
- BOURGHOURLIAN Hélène et Gérard, *L'audio-visuel pour une pédagogie de la réussite*, Paris, Colin-Bourrelle, 1974.
- CHALON G., PORCHER L., RUBENACH J., *Des images et des sons pour le maître et l'élève*, Paris, Delachaux et Niestlé/Bordas, 1976.
- CONTRERAS Eduardo, LARSON James, MAYA Jhon K., SPAIN Peter, *L'information audio-visuelle transculturelle*, Paris, Études et documents d'information, n° 77, Unesco, Presses de l'Unesco, 1976.
- DURAND J., *La structure de l'image*, les Cahiers de l'audio-visuel, Paris, Ligue de l'enseignement et de l'éducation permanente.
- FERENCZI Victor, *La perception de l'espace projectif. Étude réalisée auprès de travailleurs africains analphabètes en France*, Paris, Publications du C.R.E.D.I.F., Didier, 1966.
- GAUTHIER Guy, *Initiation à la sémiologie de l'image*, Paris, les Cahiers de l'audio-visuel, Ligue française de l'enseignement et de l'éducation permanente, 1972.
- GAUTHIER Yvon, RICHER Simon, *L'activité symbolique et l'apprentissage en milieux favorisé et défavorisé*, Montréal, les Presses universitaires de Montréal, 1977.
- Groupe I.C.A.V., C.R.D.P. de Bordeaux, Collection « Messages ».
- JAHODA Gustav, « La culture et la perception visuelle », in *Introduction à la psychologie sociale*, Paris, Tome II, Larousse 1972.
- METZ Christian, « Image et pédagogie », in *Communication* 15, Paris, CECMAS, Seuil, 1970.
- PORCHER Louis (éd.), *Vers une pédagogie audio-visuelle*, Paris, Bordas, 1975. *La photographie et ses usages pédagogiques*, Paris, Colin-Bourrelle, 1974.
- PLECY Albert, *Grammaire élémentaire de l'image*, Verviers, Marabout Université, 1962.
- TARDY Michel, *Le professeur et les images*, Paris, Presses universitaires de France, 1973.
- THIBAUT-LAULAN Anne-Marie, *Le langage de l'image*, Paris, Jean-Pierre Delarge, Éditions universitaires, 1971. *Image et communication*, Paris, Jean-Pierre Delarge, Éditions universitaires, 1972.