

IMAGE ET CLASSE DE LANGUE: QUELS CHEMINS DIDACTIQUES?

Françoise Demougin

fdemougin@hotmail.com

Université Montpellier 3 / Montpellier 2 – IUFM

Resumé: Le présent article porte sur l'utilisation de l'image dans une classe de langue. Repartant des études menées antérieurement, l'auteur entend analyser d'abord les caractéristiques du support image, puis les usages de l'image en classe de langue étrangère, à partir de l'exemple du Français Langue Etrangère, et enfin les différentes postures adoptées par les élèves pendant les lectures d'image. A partir de ces données, l'article propose un outil d'accompagnement de la lecture de l'image en phase avec la nature de cette dernière et avec les attentes didactiques de la classe de langue. Il s'agit d'un «cahier de bord» qui permette à celui qui apprend de conjuguer regard et parole, qui mette au premier plan un dialogisme entre soi et soi, soi et l'autre. L'élève se trouve de ce fait «impliqué» dans une compréhension de l'image en acte, dans une démarche d'authentique appropriation de la langue.

Mots-Clés: image, didactique, élève impliqué, langue, cahier de bord, appropriation.

Abstract: This article focuses on the use of the image in a language class. Starting again from previous studies, the author intends to analyze first the characteristics of the image as support for course, then the uses of the image in foreign language classroom, from the example of French Foreign Language, and finally the different postures adopted by students during the reading frame. From these data, the paper examines how the teacher can accompany the reading of the image according both to the nature of the image and to the language classroom. The «log book» allows the learner to combine vision and words, to start a dialogism between self and self, self and other. The learner is thereby «involved» in an understanding of the image in action, in a process of a real ownership of the language.

Keywords: image, didactics, involved student, language, log book, appropriation.

Image et classe de langue: la problématique n'est certes pas nouvelle et une importante littérature lui a déjà été consacrée. Ce qui pourtant est nouveau dans l'appréhension de l'image c'est le rôle qu'on lui donne: moins objet que sujet du

regard qu'on lui porte, elle l'oriente et l'imprègne, le façonne et l'éduque. Parler aujourd'hui d'éducation du/au regard à propos de l'image, c'est précisément interroger un aller-retour entre l'image et le regard. L'image éduque le regard, et le regard éduqué peut alors regarder l'image. Ni simple sensation, ni seule réflexion, elle suppose la sensation, puisqu'elle procède à partir d'elle, et elle est condition de possibilité de la pensée. On voit tout le parti à tirer d'une telle constatation: jetant un pont entre le réel et l'intellect, l'image permettrait d'introduire une tension essentielle entre ce qui est du domaine du visible (de la sensation) et ce qui est du domaine de l'intelligible (de la réflexion). L'image apparaît donc comme un principe dynamique qui ouvre l'accès à la réalité qu'elle reproduit, le tout par le truchement d'une langue sans laquelle elle reste muette.

La question se déplace quelque peu quand on interroge le rôle de l'image dans l'apprentissage d'une langue étrangère ou seconde. Comment l'image y participe-t-elle? Quelle est la spécificité, si elle existe, de ce support? Entre dimension ludique et construction du regard, où se situe la vérité didactique de ce support?

Le présent article entend interroger la place de l'image dans le cours de langue, à partir d'une double question : qu'apporte de plus, ou de différent, le support image dans une classe de langue ? Et comment s'opère le passage de la visibilité de l'image à son intelligibilité et à son appropriation ? Pour ce faire, on tentera dans un premier temps de définir l'image support d'enseignement et on s'appuiera notamment sur l'usage de l'image en classe de Français Langue Etrangère (FLE) pour en préciser les rôles didactiques, puis on analysera les différentes postures de l'élève confronté à l'image en classe de langue avant de proposer dans un troisième temps un outil spécifique pour accompagner le cheminement de l'élève et de conclure sur l'éthique de l'altérité illustrée *in fine* par la lecture en classe de l'image.

1 - Définir l'image support d'enseignement

1.1 - Les caractéristiques de l'image didactisée

Analysant le rôle de l'image dans le cadre de la didactique des langues, Tardy (1975) identifiait les quatre fonctions suivantes:

- une fonction psychologique de motivation,
- une fonction d'illustration ou de désignation puisqu'il y a association d'une représentation imagée du terme et de l'objet qu'il désigne,
- une fonction inductrice puisque l'image est assortie d'une invitation à décrire, à raconter,
- une fonction de médiateur intersémiotique – trans-sémiotique selon Greimas (1983) –, sorte de liaison entre deux systèmes linguistiques, la langue maternelle (L1) et la langue-cible (L2).

Ces quatre fonctions ont été retravaillées, dans une perspective communicationnelle, sur un plan ethno-socio-culturel (Demougin 1999). L'image, et en particulier l'image narrative, qui est celle qui nous occupera ici, n'est en effet pas un simple support visuel mais un vecteur de la langue-culture (entendue comme l'union de contraintes linguistiques, de règles conversationnelles, de pratiques sociales du langage, de

conventions socio-culturelles, de traits identitaires collectifs, de représentations collectives...), produit par quelqu'un pour quelqu'un (Linard 1990). Cinq caractéristiques de l'image peuvent être alors mises en avant:

- Elle raconte une histoire et cette dimension narrative donne à l'utilisation d'un tel outil didactique sa dimension ludique : point n'est besoin de grandes analyses pour savoir qu'il y a un plaisir enfantin de l'homme à écouter dire des aventures de quelque nature qu'elles soient. L'image fixe, par exemple l'image publicitaire, ou l'image filmique, retrouvent ainsi la fonction sociale et symbolique du conteur, réactivent le double rôle de représentation et de symbolisation.
- Elle apparaît comme un document modélisateur particulièrement efficace dans l'ouverture d'un nouveau champ de perception en dehors des automatismes mentaux acquis en langue maternelle, dans la reconnaissance d'indices sémantiques multiples (linguistiques, non verbaux, socio-culturels).
- Elle est révélatrice à la fois des autres, de celui qui l'a prise et aussi de la conscience dominante que les hommes de l'époque où elle a été prise avaient de leur être au monde et de leur rapport aux autres. Elle permet aussi un travail de repérage et d'analyse de la manière dont s'inscrit le désir du spectateur là où la théorie de l'énonciation cherche seulement les traces du spectateur. Sans reposer sur une totale subjectivité, elle est conditionnée, constituée même, par un certain nombre de déterminations externes (lecture analogique des images, compréhension de la logique narrative, connaissance de la langue, et placement fictionnel préalable du spectateur). L'approche sémio-pragmatique (Odin 2000) du film a ainsi permis de mettre au point les notions de «mise en phase» aboutissant à une réaction affective positive suscitée par le film, et de «déphasage» aboutissant à une réaction affective négative. La compréhension, voire l'anticipation, de cette relation du spectateur natif au film est un indicateur du degré de maîtrise de la langue seconde ou étrangère.
- Elle est aussi, conséquemment, un vecteur privilégié de la culture légitimée officiellement (que cette dernière soit répétée ou au contraire dénoncée par l'image), en d'autres termes des mythes manifestes et latents, des stéréotypes manifestes et latents, en tant qu'ils sont des structures cognitives acquises. De ce point de vue, l'image apparaît comme un objet rare, précieux didactiquement pour la mise en valeur qu'il présente de la pluralité des normes d'usage. Au-delà ou à côté des images culturellement partagées, il y a des images stéréotypées relevant d'une *doxa* et participant à ce titre à l'acte de communication. Ce qui va distinguer l'image culturellement partagée de l'image stéréotypée c'est, en particulier, le critère définitionnel historique : l'image culturellement partagée en effet conduit à un travail de citation dont l'origine est localisable et dont la localisation précisément se doit d'être évoquée implicitement ou explicitement par le locuteur ; mais il y a convergence bien sûr dans le travail d'implication collective qui se produit dans les deux cas et l'on peut envisager l'image culturellement partagée comme une réalisation particulière de l'image stéréotypée. La référence au Petit Chaperon rouge dans telle image publicitaire de parfum en est un exemple.

- Elle permet de percevoir une langue dans tous ses états (verbaux et non verbaux), sans que le strictement linguistique l'emporte forcément dans l'approche de la langue-culture. Le rapport analogique au réel de l'image figurative¹ - celle qui nous intéresse ici - implique, au cinéma par exemple, une ressemblance objective avec la réalité profilmique placée devant la caméra, implique l'existence d'un espace de référence où le sens dénoté peut s'épanouir à travers la dimension iconique de l'image liée à la dénomination et inductrice d'une fonction d'identification, de lecture commune du sens porteuse de consensus. Mais l'image, dans la reconstruction rhétorique du réel à laquelle elle se livre forcément, ouvre aussi et en même temps à un espace symbolique dans lequel se meuvent les faits culturels et avec eux les valeurs connotées. C'est ainsi que la dimension iconographique (Eco 1992) permet à l'image d'être un vecteur particulièrement efficace du fait culturel et par là du stéréotype socioculturel: l'image publicitaire en est un parfait exemple.

1.2 - L'image didactisée dans la classe de FLE

La classe de FLE a été, pour l'image comme pour d'autres matériaux didactiques (et l'on pense notamment à la chanson et à la presse), une sorte de laboratoire didactique et il nous a paru dans cette perspective intéressant de retracer brièvement le parcours de l'utilisation de l'image en son sein.

L'audiovisuel a trouvé une place naturelle dans l'enseignement du FLE dans une pédagogie mettant en jeu des activités diversifiées (activités orales, lectures, travaux écrits...) se prolongeant dans et par des acquisitions disciplinaires et/ou des apprentissages éducatifs. Il a pu s'inscrire à l'intérieur de choix méthodologiques divers, d'une pédagogie de l'injection/ reproduction à une pédagogie de la production et du projet. Et cela, en proposant des formes très diverses d'interactivité qu'il n'est pas dans notre propos d'énumérer. Rappelons, pour finir ces généralités, que la pédagogie audiovisuelle n'a jamais été considérée comme exclusive des autres approches pédagogiques. L'approche communicative a ramené sur le devant de la scène didactique la problématique de l'image sous toutes ses formes et sans doute la conception dynamique de l'apprentissage des langues souhaitée dès 1974 par S. Moirand et d'autres. La domination de la linguistique et de la psychologie behavioriste sur l'enseignement des langues a été ébranlée et c'est cette modification qui a légitimement entraîné l'introduction de l'image dans le processus d'apprentissage de la langue étrangère.

Quels ont été les statuts successifs de l'image dans la pratique pédagogique?

- un facilitateur sémantique

L'image était supposée être à la fois l'équivalent sémantique du fragment d'énoncé qu'elle sous-tendait et l'écran capable d'occulter la langue maternelle et donc d'empêcher la traduction honnie. L'image dans cette perspective permet donc un transcodage du sens étranger dans un sens iconique évident, directement accessible, qui rendrait de surcroît superflu tout recours à l'utilisation de la langue

¹ Cette image figurative à laquelle nous nous référons peut être définie sémiologiquement par la similitude de fait existant entre le signe-image et son référent sans qu'il y ait identité totale.

maternelle des apprenants. Comme le formulait clairement Coste, l'image est utilisée pour ce qu'elle montre: « Elle *parle d'elle même* sans détour. La bande magnétique peut faire entendre cat ou Katze, l'image elle, bonne fille, atteste qu'un chat est un chat. » (Coste 1975: 6). Théoriquement donc, à condition de ne présenter strictement qu'une réalité connue des élèves – on ne peut en effet reconnaître que ce que l'on connaît par une expérience antérieure –, l'image permet aux apprenants d'accéder à la compréhension des unités de la langue-cible (L2). Ce type de modélisation définit le rapport textes/ paratextes comme un rapport de transcodage et l'image comme un équivalent sémantique entièrement redondant par rapport au message en langue étrangère.

On commettait ainsi deux types d'erreurs: celle tout d'abord de croire en un canal sémantique transparent et universel (or, l'image n'est ni universelle ni monosémique...: on ne reviendra pas plus longuement sur les nombreuses critiques faites à ce modèle, particulièrement dans un contexte transculturel (Lefebvre-Mignot 1979; Ramm 1986; Erni 1986). On le sait, toute chose n'est pas également représentable et les formes de représentation ne sont pas nécessairement identiques.), celle ensuite d'ignorer les conditions de sa réalisation fictionnelle. La seconde erreur a été corrigée en premier par le remplacement de l'image sémantique par l'image situationnelle – qui évoque certains traits pertinents de la situation d'énonciation et participe ainsi à la justification des énoncés produits (Rivenc 2000). Mais l'univocité reste parce que l'apprenant continue à s'imprégner d'un dialogue modèle en même temps qu'il perçoit la séquence d'images correspondantes: il est donc amené à croire que le discours imposé est celui qu'il faut tenir. C'est toujours la dimension référentielle de l'image qui est sollicitée.

- un stimulateur verbal

La première erreur que nous évoquions ci-dessus est abandonnée: on ne croit plus alors à la fonction de transcodage en raison de la complexité du code iconique et de la réhabilitation de la langue maternelle (qui n'a donc plus à être exorcisée par l'image). Cette nouvelle méthodologie, fonctionnelle, privilégie la dimension fantasmatique d'une image forcément authentique: c'est la pluralité des lectures qui est sollicitée, en tant qu'ingrédients dont la parole spontanée a besoin pour naître. C'est donc une fonction de déclencheur verbal qui est ici mise en avant. L'image apparaît alors comme un matériau didactique aidant en particulier à l'expression orale de l'élève. Les diverses composantes, linguistique, socio-pragmatique et culturelle sont travaillées quand l'élève travaille sur les éléments de langage de l'image, iconique et/ou iconographique (Eco 1992).

- un révélateur

Le retour à la notion de langue-culture a conféré à l'image authentique un nouveau statut: elle est devenue le révélateur, au sens photographique du terme, de l'interdépendance de la langue et de la culture et c'est en tant que telle qu'on l'étudie. Elle est ainsi objet d'enseignement et non simple prétexte, polarisatrice de la réalité de la langue étrangère pour l'apprenant. On la considère alors d'une part dans la totalité des codes qu'elle utilise et d'autre part comme un lieu de production de sens. Identifiée comme lieu stratégique d'activation des compétences linguistiques, socio-pragmatiques et culturelles (Demougin 1999),

comme carrefour de savoirs, l'image est aujourd'hui un objet d'enseignement à part entière².

Travaillée comme manifestation culturelle signifiante d'une communauté, elle devient de fait une fenêtre ouverte sur une identité collective. Richesse et polymorphisme du matériau perceptif font ainsi de l'image, fixe ou mouvante, un outil didactique particulièrement efficace pour la mise à jour de l'entrecroisement des médiations stéréotypées par lesquelles l'homme se repère et s'identifie collectivement dans son rapport au monde. Mais, au-delà, l'image va renvoyer celui qui la regarde à sa propre identité. Cela implique didactiquement, et c'est important, de s'intéresser à l'apprenant comme sujet singulier et pas seulement comme entité collective. D'où un double régime de tâches proposées: des tâches normées (les tâches demandées à l'élève sont contraintes par des règles facilitant l'évaluation de l'activité: ainsi les exercices de repérage des éléments d'une image) et non normées (les tâches demandées ressortissent à une appropriation singulière dont il est difficile d'imposer ou d'anticiper les formes: ainsi le jeu des associations libres à partir d'une image). Au cœur d'une dialectique de même et d'ipséité, pour reprendre les termes de Ricoeur (1980), l'image instaure des j/eux de paroles dans lesquels le locuteur se construit dans un rapport à soi et aux autres.

2 - L'élève et l'image en classe de langue

Que se passe-t-il en classe, du côté de l'élève, lorsque l'image est utilisée comme support? Quelles sont les «postures» (Bucheton & Chabanne 1999) de lecture induites par les dispositifs didactiques des manuels et des pratiques effectives? Après plusieurs observations en classes, directes ou bien indirectes, ponctuelles ou suivies³, il semble que l'on puisse en distinguer cinq:

- La lecture de l'image est en réalité masquée, elle est partielle voire nulle et on demande au mieux à l'élève un simple relevé d'éléments: c'est une lecture dénotative, minimaliste, qui est vécue par l'élève comme une tâche scolaire à accomplir et s'avère sclérosante. Il s'agit en réalité d'une identification des composantes élémentaires de l'image sans que l'élève établisse de lien cohérent entre ces dernières, même quand le relevé est intéressant. Le lexique de l'espace y est par exemple privilégié.

Exemple de consigne: *que vois-tu sur cette image?* La compétence linguistique est alors la seule sollicitée. On parle **de** l'image.

- La lecture demandée est psychologique et les élèves restent à l'intérieur de l'histoire de l'image soit qu'ils la répètent (paraphrase narrative), soit qu'ils la répètent en l'expliquant (paraphrase explicative), soit qu'ils la répètent en l'évaluant (paraphrase évaluative). On est là dans une activité de description

² Un certain nombre d'universités inscrivent la lecture d'image dans le cursus FLE, comme Montpellier III par exemple.

³ Dans le cadre d'une recherche-action à l'IUFM de l'académie de Montpellier, de stages effectués par les étudiants de master «métiers de l'éducation et de la formation», et de stages de formation continue...

et de nomination rationalisée, dans laquelle l'élève accomplit un effort de transposition verbale.

Exemple de consigne: *que comprends-tu dans cette image?* La triple compétence, linguistique, socio-pragmatique et culturelle est sollicitée, parce qu'une mise en scène s'opère dans la verbalisation demandée. On parle **de** et **sur** l'image.

- L'image est lue symboliquement, elle devient énigmatique et implique un sens à déchiffrer. L'espace de l'interprétation s'ouvre, la dimension connotative de l'image s'affirme. C'est une lecture qui recontextualise, qui prend en compte l'horizon d'attente du lecteur, son expérience de lecteur. C'est une lecture par conséquent qui va au-delà de l'illusion de réalité, de la transparence référentielle, alors même qu'elle n'interdit pas la lecture émotionnelle. C'est donc une lecture personnelle liée à la sensibilité du regard singulier de l'élève, lecture personnelle qui repose souvent sur un principe d'analogie (par rapport au vécu personnel de l'élève) et/ou d'association (en fonction d'un repérage effectué d'une logique interne à l'image regardée). Le discours produit par l'élève va vers l'abstrait, tout en étant organisé au sein d'une proximité avec son quotidien.

Exemple de consigne: *que veut dire cette image?* La double compétence, linguistique et culturelle est sollicitée, l'image est reconstruite par le lecteur dans ses aspects consensuels et partageables d'une part, et dans ses aspects potentiellement conflictuels et subjectifs d'autre part. On parle **sur** et **avec** l'image.

- L'image, lue comme signe, devient le point de départ d'une méditation personnelle. L'élève est acteur de son propre regard qui le lie à l'image regardée et qui lie cette dernière au monde. L'image sert alors de pré-texte à l'élève à qui on demande souvent de paraphraser l'image pour très vite se servir des faits narrés comme point de départ d'une argumentation ou d'un récit personnels. L'image provoque la réflexion personnelle et l'activité de lecture devient finalement seconde, voire secondaire. L'image est alors envisagée davantage comme un stimulateur verbal ou un facilitateur sémantique.

Exemple de consigne: *à quoi te fait penser cette image?* C'est certes la compétence linguistique qui est d'abord sollicitée, mais ancrée dans l'activation d'un désir de parole qui la rend prolixe et nécessaire, authentique pour le coup dans son apparition et son appropriation. On parle **à partir de** l'image.

- La lecture que la classe de langue va peu induire est celle produite, valorisée et autorisée par et dans la sphère des lettrés. Cette lecture en effet ressortit à une image dominée où le lecteur est, en dehors de l'image, un analyste quasi désincarné, alors devenu un expert.

Exemple de consigne: *rédige un commentaire composé de cette image.* On vise là une phase de discernement, à l'opposé de toute approche instinctive ou réactive.

L'objectif suivi est moins de faire parler que de vérifier des savoirs érudits. Une telle posture est rarement induite en classe de langue.

Les deux premières postures sont les plus simples, les plus fréquemment adoptées par les élèves, et les plus fréquemment demandées par les enseignants. Normées, elles ressortissent à des tâches facilement évaluables, à des activités proches des tâches demandées. La troisième constitue un bon indicateur de l'intégration ou non de l'élève dans un système scolaire ; elle est le fait d'élèves répondant aux attentes de l'institution scolaire, notamment française, et reconnus comme «bons» élèves. Ce sont des élèves capables de mêler discours attendu et regard personnel sans que l'un détruise l'autre. La quatrième posture est plus complexe: elle met en jeu la singularité de l'élève, libère une parole. Mais elle ne peut exister que si les précédentes postures ont été adoptées, à un moment donné et sur une image donnée – pas forcément la même – de manière à ce que «parler à partir de l'image» ne soit pas une licence factice accordée à un subjectivisme exacerbé dont ni la langue ni l'élève ne tirerait bénéfice. La dernière posture évoquée, nous l'avons noté, ne relève pas vraiment d'une classe de langue puisque le souci de la langue n'y est que très secondaire.

3 - Un outil spécifique pour accompagner le cheminement de l'élève

Il n'est pas dans notre propos de rejeter ces différentes postures, qui toutes ont montré leur efficacité. Mais nous souhaitons montrer que le support de l'image peut aller plus loin à partir d'un outil qui est certes déjà utilisé en classe de langue, mais que nous voudrions appliquer spécifiquement à l'image: le cahier de bord.

Qu'est-ce qu'un cahier de bord? Un cahier où l'élève accompagne la construction de son regard en notant, de la manière qu'il souhaite⁴ ses ré-actions à l'image qu'on propose à sa lecture. Aucune norme n'y est attachée, qu'elle soit linguistique, discursive ou textuelle. Des inducteurs peuvent être fournis, sous forme de questions telles celles-ci: *à quoi cela te fait-il penser? Qu'as-tu ressenti à la lecture de ce texte?...* Des moments de partage oral sont ménagés, pendant lesquels les apprenants qui le souhaitent font part à leurs pairs de leurs notations. Il s'agit de créer les conditions du cheminement linguistique, intellectuel et expérientiel de l'élève.

Qu'est-ce que permet en effet de construire ce cahier?

- **Un rapport authentique à la langue**, avec des compétences linguistiques structurées par le concept d'appropriation. C'est en effet moins le support, en l'occurrence l'image, qui est authentique que l'usage de la langue qui le devient. Dans les débats d'interprétation et dans les lectures partagées, les élèves s'approprient l'image, par reformulation, par explicitation. Ces compétences se développent simultanément, autour de trois activités langagières: répéter (redire, restituer, reformuler); transférer (expliciter); inventer (compléter, développer). On a bien d'une part une approche de la langue, d'un usage de la langue, dont l'élève n'était pas forcément familier par la reprise et la

⁴ Certains de nos étudiants, ou élèves, étrangers ont recours au dessin, à la liste, à la copie...

transmodalisation, et d'autre part une autonomisation par le commentaire, l'ajout d'une parole, voire le dessin connotatif.

- **Des compétences culturelles:** on part d'une image (dont la charge culturelle partagée⁵ ou pseudo-partagée va être conscientisée) pour aller vers son appropriation, en passant par sa représentation stéréotypée ou en tout cas codée. Les élèves construisent un motif culturel (thème + prédicat attendu et entendu) qui se répète, ou non, et sont amenés à maîtriser un codage culturel et communicationnel.
- **Des compétences de lecteur:** qui passent par le fait de construire un lecteur actif, entre le je et le nous, entre une culture commune partagée et une subjectivité agissante. Un lecteur capable de s'appuyer sur le «hors champ» et le «hors récit» de l'image. Compétences qui passent aussi par le fait de construire un goût de l'image (d'un rapport plat au réel à un rapport proliférant), de construire des liens de complicité: avec l'image, avec les autres lecteurs de l'image, avec la langue (du plaisir de nommer à l'évocation plus abstraite de concepts en passant par l'association libre et/ou contrainte), avec l'imaginaire collectif (des stéréotypes culturels aux significations culturellement ordonnées).

Le cahier de bord vise, on le voit, l'appropriation de l'image par un apprenant placé au cœur d'un système de **construction identitaire, linguistique et culturelle progressive**, permet de mener conjointement l'apprentissage de la langue et du regard. Il est une manière de réhabiliter la lecture subjective sans pour autant oublier le socle commun de la langue et la culture partagée. En tant que dispositif de lecture⁶, le cahier de bord, et avec lui l'image, en amont comme en aval, constitue un cadre pour penser l'interaction conscience et expérience, pour faire interagir les propositions de l'œuvre, celles de la communauté interprétative et celles du sujet, pour conjuguer approche philologique et approche herméneutique. On voit alors que, dans cette perspective, le recours à la langue maternelle n'est pas impossible, à partir de matrices d'écriture comme celles-ci: *j'ai compris... / je n'ai pas compris... / je voudrais ajouter...*

Cette activité renvoie à une efficacité didactique de l'image construite à partir d'une tension en elle entre ressemblance et dissemblance. C'est bien dans l'écart, dans la trahison du référent, que l'image trouve son mode de fonctionnement, le spectateur son interprétation. L'image se trouve être davantage une direction donnée, qui ne se laisse prendre au piège d'aucune représentation exacte. Ce n'est pas là l'impuissance de l'image qui est soulignée mais au contraire sa faculté extraordinaire d'expansion. Du coup la typologie des images, qui oriente le choix du support dans la classe de langue est à apprécier à l'aune du regard de celui qui apprend.

La prise en compte du spectateur de l'image conduit à analyser les différents types d'images suivant le degré de *réticence* et de *prolifération* (Tauveron 2002)

⁵ Voir notamment à ce propos les travaux menés par R. Galisson sur la «lexiculture» en Français Langue Etrangère.

⁶ La notion de *dispositif de lecture* est ici entendue comme un espace de représentation, où se conjuguent les éléments stables et structurés d'une œuvre (personnages, intrigue, motifs, ancrages génériques, grammaticaux, lexicaux...) et les inférences conjoncturelles (par définition peu maîtrisables) de l'activité fictionnalisante des lecteurs. Cela implique que chaque texte génère son propre dispositif de lecture.

qu'elles présentent. La réticence de l'image renvoie à la non évidence de ce qu'elle signifie, et amorce des conflits potentiels entre lecteurs; la prolifération de l'image renvoie à l'existence possible de plusieurs axes interprétatifs, et amorce l'idée d'une communauté interprétative dont la classe peut être le lieu. Il y a donc un degré d'opacité nécessaire dans les images proposées à l'élève, qui l'oblige à un retour métacognitif sur son propre regard (*que n'ai-je pas pris en compte? où me suis-je laissé prendre?*) et génère un ensemble d'indéterminations et d'ouvertures de sens que seule une collaboration active du spectateur peut transformer en un système ordonné de significations. A ce prix apparaît le plaisir cognitif de la lecture de l'image, par les compétences langagières, identitaires, sociales voire éthiques mises en jeu.

La polysémie des images implique en effet qu'elles ne signifient rien en dehors d'un contexte et d'une démarche interprétative : c'est dire que leur lecture relève d'une approche que l'on peut qualifier de pragmatique, à condition de préciser qu'il s'agit d'une pragmatique interprétative. Cette double exigence, épistémologique et éthique, conduit à une mise en scène, une théâtralisation de la parole interprétative. Il s'agit de ne pas réifier la lecture de l'image mais de l'appréhender à partir d'indices perçus collectivement et de regards portés, eux, individuellement. En mettant l'accent sur la parole échangée on replace les élèves au centre de l'analyse, on renvoie la lecture de l'image à une lecture en acte dans laquelle la notion prioritaire devient celle d'altérité. Regarder implique donc une conversion du regard, la prise de conscience que sa manière de regarder est le produit d'une éducation, de l'intériorisation de certains schèmes perceptifs, et d'une expérience personnelle. Il faut apprendre à regarder, apprendre donc à parler aux autres. C'est moins l'image qui doit être modifiée par le regard que le regard par elle. Le sujet regardant accomplit une sorte d'«ethnologie de soi-même» et rencontre l'altérité comme chemin de l'identité. Apprentissages collectifs et individuels se conjuguent de fait dans la lecture de l'image, dans cette entrée en possession d'un langage, d'un savoir, d'une technique dans un enseignement qui ne vise pas autre chose qu'une entrée en possession de soi⁷.

Il s'agira alors, d'un point de vue didactique, de prendre en compte «l'hétérogénéité interprétative au sein de la classe» (Grossmann 1996). L'enjeu est que l'élève apprenne à mettre en attente, à différer des interprétations, à intégrer de nouvelles représentations, à changer même de point de vue. L'image, parce qu'elle valorise précisément le voir, et par là même la représentation et le point de vue, mène naturellement à ce travail de développement des capacités métatextuelles, précieux pour toute lecture. Elle va ainsi, en raison de la polysémie vers laquelle elle tend par nature, impliquer une sorte de prise de risque inférentielle d'abord, interprétative ensuite. Le regard de l'autre, porté sur le même objet, ou plutôt la confrontation avec le regard de l'autre favorise l'objectivation du sens et des stratégies qui ont amené à le construire. Les divergences interprétatives permettent alors un raisonnement de type abductif⁸ refusant le sens pré-établi. Parler d'abduction est

⁷ Voir l'analyse de l'acte de celui qui «comprend» menée par M. Henry dans *La Barbarie*, Grasset, 1987.

⁸ L'abduction, telle qu'elle est définie par W.S. Peirce (1978), consiste à prélever ailleurs que dans le champ du phénomène observé, la Loi qui va permettre l'explication. C'est cette abduction qui caractérise souvent par exemple, dans le récit d'énigme surtout, la démarche argumentative du détective, ce qu'on appelle sa méthode ou encore

essentiel en ce que cette dernière place au premier plan l'élaboration de l'hypothèse et l'individuation de l'interprétation. La confrontation d'un regard avec les autres regards rend plus attentives et vigilantes la prise d'indices dans l'image et à terme la construction du sens. La posture interprétative devient de ce fait plus active et consciente d'elle-même et de son objet.

Ainsi, nulle vérité définitive, nulle adoption du point de vue de Sirius, ne peut être recevable en tant que telle. Au-delà des constantes et des déterminismes (liés par exemple, mais pas seulement, à la présence d'invariants à la fois techniques et culturels) nécessairement significatifs, il existe bien une lecture singulière qui laisse une place à l'individu, qui relativise l'importance des savoirs encyclopédiques au bénéfice d'une approche herméneutique. Le cahier de bord est le premier lieu où cette dernière se produit, dans l'intimité d'une parole de soi à soi.

4 - Conclusion

Quelle question faut-il donc poser à l'image en classe de langue ? Pratiques de dévotion autrefois, du goût ensuite, du repérage aujourd'hui, cette succession d'usages dans l'histoire, dont le lieu scolaire garde encore la trace, empêche une réponse immédiate. Entre le contexte pragmatique et le contexte sémantique, entre l'usage cognitif et pédagogique de l'image et l'usage affectif et dynamique, l'image a peiné à trouver sa place comme objet d'enseignement.

L'image à l'école apparaît de fait fréquemment comme une image doublement dévaluée: d'abord par rapport aux potentialités didactiques qu'elle renferme, ensuite par rapport à la nature de la lecture qu'elle induit. Trop souvent, en effet, quelle que soit sa forme, elle reste prisonnière d'une approche descriptive extérieure à celui qui la produit, l'élève en l'occurrence. Trop souvent, la lecture scolaire de l'image semble se détacher d'une lecture réelle et devenir artificielle, laissant de côté l'élément fondamental qu'est le désir. On ne souhaite pas là retomber dans les discours rebattus sur la motivation des élèves mais réaffirmer la manière dont la nature même de l'image échappe à celui qui la regarde, quand on déstructure le travail des élèves en le réduisant à un travail superficiel de décodage et de ritualisation excessive.

La «reconduite» de l'image au réel doit être ainsi travaillée, et le recours à l'image en classe de langue doit redonner son ampleur à la langue, faire réapparaître notamment l'énonciation du locuteur-spectateur. En d'autres termes, le discours des élèves sur l'objet doit et peut être réactivé par les retrouvailles avec un véritable dialogisme, l'ouverture au langage s'en trouvant motivée et modifiée. A condition de privilégier des images suffisamment opaques... L'image présente cette qualité remarquable d'être un objet «médiateur» (Chabanne 2002), s'attachant un public de tout âge, se prêtant à plusieurs niveaux de lecture⁹, arrimant le lecteur à son histoire et à sa leçon, apportant moins des énigmes que des symboles, tendant à

son flair. Ce type de raisonnement permet d'exprimer et de développer une certaine fantaisie, patente dans certains discours explicatifs de détectives.

⁹ Les mises en réseaux effectuées par les élèves dans les classes montrent, par exemple, que tous n'ont pas le même niveau de lecture. Cependant l'interprétation produite n'a jamais été réduite à sa seule dimension cognitive.

l'universalité par la sincérité même qui l'anime. C'est sans aucun doute dans cette redécouverte de la dimension heuristique du langage que réside un des enjeux sinon l'enjeu essentiel de l'inscription de l'image dans les cursus scolaires. Lire une image, c'est ainsi aller vers une appropriation personnelle de mondes et d'images qui nourrissent le travail interprétatif à venir. C'est aussi apprendre à mettre en relation des éléments au départ éloignés les uns des autres. C'est enfin dépasser l'opinion, devenir familier de soi et familier des autres au cœur d'un rapport sans dépendance. Là réside sans doute une véritable interculturalité, celle-là même que recherche la classe de langue.

Dans la lecture de l'image il s'agit donc moins de promouvoir un savoir linguistique et/ou culturel qu'une compétence lectorale (spectatoriale) définie comme la capacité à comprendre l'image en acte et non pas comme un objet figé, ossifié. Toute image est dynamique, complexe, contradictoire même et ambiguë. Cette reconnaissance de l'incomplétude de toute lecture de l'image oblige à une certaine prudence. Prudence d'autant plus nécessaire que tout regard s'appuie sur une subjectivité qui en retour exige une démarche d'objectivation. L'introduction de la dimension anthropologique va dans ce sens, en même temps que la reconnaissance du sujet regardant. Il s'agit donc d'apprendre la relation à l'Autre dans son universalité et sa singularité, dans sa perception et son regard. Ces exigences épistémologiques et éthiques conduisent à passer d'une compétence lectorale à une compétence interculturelle. Celle-ci s'appuie sur une mise en scène de la parole qui implique des sujets-acteurs. C'est pourquoi un enseignement de l'image élaboré en fonction de nomenclatures ou de typologies si fines soient-elles n'est d'aucune opérationnalité pour l'expérience de la rencontre et de l'altérité. En mettant l'accent sur le dialogue et non pas sur l'image prise comme entité, on replace le sujet au centre du processus. La notion prioritaire n'est alors pas celle d'image mais celle de «lecteur impliqué», d'où découlent les notions d'altérité et d'observation participante. Et elle est prioritaire parce qu'elle donne la parole à l'élève, aux deux sens de l'expression.

Recebido em dezembro de 2011; aceite em fevereiro de 2012.

Références

- Bucheton, D.; Chabanne, J.-Ch. 2002. *Parler et écrire pour penser apprendre et se construire, l'écrit et l'oral réflexifs*. Paris: PUF.
- Chabanne, J.-Ch. 2002. Les évolutions récentes du français à l'école primaire. *Littérature enseignée: reconfigurations*. Montpellier: Tréma, 19: 37-54.
- Coste, D. 1975. Les piétinements de l'image, *Etudes de linguistiques appliquée*, 16. Paris: Klincksieck: 5-28.
- Demougin, F. 1999. *Langue, culture et stéréotypes...* Montpellier: Presses universitaires.

- Demougin, F. 2003. *Voir ou lire, pour une éducation du regard*. Paris: L'Harmattan.
- Eco, U. 1992. *Les limites de l'interprétation*. Paris: Grasset.
- Erni, S. 1986. Réalité et perception de la réalité - la communication visuelle dans la coopération au niveau du développement. *Education des adultes et développement*, 27. Bonn: DVV: 157-174.
- Galisson, R. 1989. *Lexique, langue et culture*. Paris: Clé International, DLE.
- Greimas, A. J. 1983. *Du sens II. Essais sémiotiques*. Paris : Seuil.
- Grossmann, F. 1996. *Enfances de la lecture. Manières de faire, manières de lire à l'école maternelle*. Berne: Peter Lang.
- Henry, M. 1987. *La Barbarie*. Paris: Grasset.
- Lefebvre-Mignot, Y. 1979. Audio-visuel et développement. *Tiers Monde*, XX. Paris: Colin.
- Linard, M. 1990. *Des machines et des hommes. Apprendre avec les nouvelles technologies*. Paris: Savoir et formation, Eds. Universitaires.
- Odin, R. 2000. *De la fiction*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Peirce, Ch. S. 1978. *Ecrits sur le signe*. Paris: Minuit.
- Ramm, G. 1986. Différences dans la perception de l'image dans le Tiers Monde. *Education des adultes et développement*, 27. Bonn: DVV: 143-155.
- Ricoeur, P. 1980. *Soi-même comme un autre*. Paris: Seuil.
- Rivenc, P. 2000. *Pour aider à apprendre à communiquer*. Paris: Didier érudition.
- Tardy, M. 1975. La fonction sémantique des images. *Etudes de linguistiques appliquée*, 16. Paris: Klincksieck: 19-43.
- Tauveron, C. 2002. *Lire la littérature à l'école*. Paris: Hatier.