

Travailler les images comme outils de prise de conscience de la culture

PHẠM Anh Tú
ESLE de Hué (Vietnam)

Résumé:

Comment introduire l'image dans le cours de langue au profit des objectifs linguistiques et culturels ? Réflexions sur cet outil dont les performances sont toujours à espérer. Première constatation: Le travail sur cet "attracteur toujours étrange" pour les apprenants divise les opinions, puisque celui-ci délivre un message sans hiérarchisation, il est pour la plupart polysémique, plurivoque et non exhaustif. De là se conçoit le rôle de l'enseignant, pris pour un médiateur culturel au sein de la classe de langue.

Le travail sur les images en classe de langue n'étant pas d'une nouveauté pédagogique, nous voulons le renouveler en insistant sur les aspects culturels qui peuvent s'exploiter au cours des pratiques langagières. Cette tentation souligne ainsi le fait que les images, par leur nature, mettent en jeu, au profit des apprenants de langues, un système de sensations et de perceptions souvent non organisées, puisqu'elles sont de l'ordre du perçu, donc non du raisonné, qui les induisent à se former des représentations. Selon S. ASCH (1952), ces "impressions simplifiées sont un premier pas vers la compréhension de l'environnement et l'établissement de vues claires et significantes" (cité par R. AMOSSY et A.H. PIERROT, 1997).

IMAGES ET REPRESENTATIONS

Les représentations de la culture étrangère sont évoluées tout au cours de l'apprentissage, elles seraient donc objectifs spécifiques, non seulement pour débutants, mais dans toutes les étapes. Il importe toutefois de reconnaître que ceux-ci ont, avant même le début d'apprentissage, des savoirs de la culture étrangère, dans l'ensemble imprécis, réduits en général à quelques stéréotypes construits par des contacts avec les médias, et ce en langue maternelle dans la plupart des cas, ou au hasard des expériences personnelles de chacun. Ce long processus permet aux apprenants d'identifier les représentations du pays dont la langue est apprise (cartes postales, bandes dessinées traduites, émissions télévisées,...), de relativiser ces savoirs sommaires et de confronter ces représentations du pays en question à d'autres visions stéréotypées (à partir par exemple des catalogues touristiques, des affiches publicitaires, des coupures de presse,...). Cela dit, nous constatons que ces acquisitions sont de type d'expériences personnelles et surtout spontanées, qu'elles nécessitent des contacts organisés avec l'étranger de manière que l'apprenant puisse mettre en perspective un fait culturel précis par le biais de l'étude d'une langue étrangère. Sur ce, il sera conduit au repérage des *images-types* qu'un citoyen moyen ne saurait ignorer, capable de reconnaître par exemple, quand l'image les montre, le billet d'euro, le Montmartre ou la physionomie du président de la République.

Ces activités sont alors à visée interculturelle car elles permettent aux apprenants de trouver les ressemblances et les différences entre les deux pays, entre les étrangers et eux-mêmes. Ainsi, les informations recueillies pourraient être utilisées comme base pour une (re)vision et une (re)lecture critiques, surtout pour un questionnement sur les raisons des attitudes des apprenants. Ce travail représente, selon M. de CARLO (1998), "*des pistes de travail en classe, dont les points forts sont la prise de conscience de l'arbitraire et de la relativité qui caractérisent toutes nos convictions et nos*

systemes de référence, et le déplacement (dans le sens de « se mettre à la place de l'autre ») de notre subjectivité pour atteindre la subjectivité de l'autre”.

L'image se considère d'abord comme *un signe visuel*, objet qui renvoie à un autre en le représentant visuellement. Si la représentation analogique domine dans la civilisation occidentale (J.-C. Fozza, A.-M. Garat, F. Parfait, 2003), le rapport plus ou moins parfait de l'image avec son modèle, “le réalisme figuratif”, est profondément ancré dans les habitudes des occidentaux. Cette “copie” du monde visible arrive à le restituer en peinture, en dessin, en photo, en cinéma,... Cette manière de représentation, admise et largement répandue, est bien intégrée à leur perception et pensée, lorsque les productions artistiques traditionnelles (peinture, dessin,...) s'apparentent à des approximations, et que la photo, la vidéo, le cinéma offrent plutôt une plus grande similitude avec le réel. Ainsi, à ce deuxième type, un cinéphile européen remarque sans problème que les acteurs méditerranéens sont bruns, et que les scandinaves ne le sont pas, ou peu. En vue générale, ces représentations culturelles ne seront pas connotées de la même manière par le public oriental qui, implanté dans sa culture d'origine, est pour la plupart des cas difficile à les acquérir, car “*l'Europe forme un tout*”. Nous rejoignons ici H. BOYER, M. BUTZBACH et M. PENDANX (1990), “*l'apprenant est prisonnier de ses systèmes de valeurs, de représentations culturelles qui souvent lui offrent des attitudes toutes prêtes à l'égard du peuple dont il apprend la langue. Et il convient de ne pas négliger les résistances inévitables à l'accès de la culture étrangère en sachant repérer la représentation primaire, en faire prendre conscience à l'apprenant, pour dépasser ce qui le plus souvent ne relève que du cliché, du stéréotype*”. Pour cela, une étude systématique des connotations culturelles de l'image, menée à partir d'exemples très concrets et accessibles aux jeunes apprenants, s'avère importante afin de les déniaiser, et desserrer autour d'eux l'emprise des idéologies et des rhétoriques régnautes.

IMAGES – PREMIER ACCES AU SENS. OUI, MAIS

Les méthodes audio-visuelles favorisent, dès le départ de l'apprentissage, le recours à l'image ou plutôt à la séquence d'images qui permet d'évoquer dans son déroulement une situation de communication, souvent orale, au service d'un contenu restreint et d'un objectif concret. Cependant, les situations et les personnages - *un certain monsieur Dupont* - qui s'y présentent sont “crédibles”, et les images, en ce sens, relèvent des valeurs jugées perpétuelles et inchangeables - ce qui diffère du réel toujours mouvant et instable -, cherchent à visualiser de manière compréhensible le contenu sémantique des messages en proposant par une série de code un rapport linéaire message-image. Elles sont ainsi appelées *images de transcoding*, qui ne permet qu'un énoncé. Par contre, d'autres images privilégient la situation d'énonciation, restituent certaines composantes non linguistiques de l'acte de communication (gestes, mimiques, attitudes, rapports effectifs,...). Appelées *images situationnelles*, celles-ci, polysémiques pour la plupart, facilitent l'approche du sens par paraphrase et permettent aux apprenants, au cas où la culture cible est partagée, d'appréhender globalement la situation et les intentions de communiquer des personnages. Or une telle visée pédagogique reste difficile à atteindre lorsque cette appréhension est bloquée par la vision peu ouverte de l'observateur, dont la culture source, avec ses valeurs toujours dominantes, est seul moyen de voir et de juger les choses.

De tels blocages culturels se trouvent encore, et plus, de même que le déblocage sera, s'il est réussi, doublement efficace, lorsqu'il s'agit des images dans les documents authentiques. Premièrement, ceux-ci sont dotés d'une certaine présence réelle et servent à la communication effective dans une société, ils seront ensuite introduits dans le travail de la langue afin de promouvoir une méthodologie de la langue tournée vers des contextes réels dans lesquels évoluent des êtres de chair et d'os aux prises de leur environnement socio-culturel (prenons deux illustrations: l'affiche publicitaire du film *Taxi* de Luc Besson et la publicité télévisée de la compagnie *Air France*). L'utilité

de ces images est d'abord de disposer de l'illusion réaliste: le quotidien, l'ordinaire et le banal deviennent alors objets légitimes d'enseignement et le document iconographique fait une entrée en force dans la classe de langue. Par ailleurs, ces images authentiques, jamais exhaustives, ne renvoient pas à un savoir définitif, ce qui sollicite une attitude modeste par rapport au savoir, avec la relativisation de la part de l'apprenant- observateur. On peut articuler, pour l'intérêt de ces images, les étapes suivantes: sensibilisation au thème, approfondissement des connaissances et emploi des acquis sous forme d'une analyse personnelle ou collective (rédaction, débat, reproduction,...). Médiateur de la réalité, l'image authentique n'en est pas que le représentant, elle doit être l'objet d'une étude systématique, qui demande la fiabilité de l'informateur apprenant et la mise en valeur des intérêts du document.

DE LA BANDE DESSINEE A LA VIDEO

Le travail d'identifier le document semble le premier à effectuer, même s'il s'effectue d'une manière rapide et parfois passagère. Bandes dessinées, publicités tirées de revues, dessins humoristiques provenant de journaux, quotidiens, petites annonces, photographies, tracts, dépliants touristiques ou publicitaires, court-métrage cinématographique,... tout sollicite, après cette introduction d'identification, deux travaux essentiels: la description détaillée et l'interprétation, qui est la plus importante. Sur le premier, l'apprenant est invité à structurer son description avec les indications spatiales (au premier plan, au second plan, à l'arrière-plan, au fond/à droite/à gauche/au centre de l'image,...), ce qui fait apparaître les remarques qui vont se compléter par celles des autres. Là aussi la comparaison de leurs représentations, dont la vision sur les indices de la culture étrangère, est fort souhaitable, puisqu'elle permet de (re)voir leurs schèmes dans la culture source, d'où la *confrontation culturelle*, qui se concrétise encore plus au dernier travail, celui d'interprétation, durant lequel le développement de quelques aspects liés à l'image - il est préférable qu'elle soit insolite et surprenante - sera donné. C'est à partir de la manipulation et de la comparaison des différentes versions d'une même image que les apprenants, ayant accès à une approche comparative reproductible entre image et interprétation afin d'appréhender le "réel", sont ainsi sensibilisés aux différentes manières de faire référence à une culture partagée et de se comporter, espérons-le, dans des situations équivalentes. Un tel regard décentré et critique leur permet, si le travail est bien objectivé et se répète d'une manière raisonnable, de questionner la culture source et les modèles de représentations qu'elle sous-tend à la culture cible.

L'atout de ce jeu est bien clair: les images, fixes ou mobiles, sont par nature motivantes, attirent les premiers l'attention des lecteurs, qu'ils soient enfants, adolescents ou adultes, ce qui leur facilite l'accès au sens. Celui-ci sera doublement efficace, lorsqu'il s'agit de documents vidéo, qui proposent des situations beaucoup plus riches en joignant les stratégies de compréhension à la fois orale et visuelle, même si les conditions matérielles ne sont pas toujours faciles en situation scolaire. L'enseignant peut, pour le surmonter, disposer d'ouvrages d'analyse et d'exploitation de ce document animé en classe de langue, ceux qui vont apporter des propositions concrètes de son travail. Une fois bien sélectionnés et exploités, ces documents vidéo permettent d'exposer les apprenants à la réalité sonore de la langue et à des niveaux de langue différents, ils sont encore une source irremplaçable d'informations sur les réalités sociales, culturelles, artistiques et civilisationnelles des pays concernés.

Divers supports iconographiques, que ce soient les illustrations largement répandues dans les manuels et les images authentiques dont l'utilisation nécessite des conditions exceptionnelles, sont susceptibles d'être au service des objectifs à la fois linguistique et culturel. Nous trouverons, à tous ces types de documents, une méthodologie presque similaire, de l'identification des sources (date, auteur, "générique",...) à la détection des éléments d'accompagnement (légendes, textes incrustés,

fonds sonores,...) qui deviennent un condensé d'informations. Pour cela, il est préférable de leur donner des références lisibles de manière qu'ils soient de véritables documents plutôt que des illustrations destinées seulement à rythmer la leçon, comme l'a souligné G. ZARATE (1993): *“une collection de documents doit donc s'établir sur la base de référencement qui prenne systématiquement en compte la date et le lieu où le document a été prélevé,... parfois l'environnement large dans lequel le document serait inséré. L'opération apparemment simple de sélection du document est en soi porteuse de sens.”*

LE ROLE DE L'ENSEIGNANT, POUR CONCLURE

Nos étudiants sont tout autant spectateurs de la télé qu'apprenants à l'université. Cette réalité ne peut néanmoins nier la présence de l'enseignant dans toute activité pédagogique. Ce qui importe, c'est que ce qui est appris à l'école sortira du cadre de celle-ci et se prolongera dans la vie de tous les jours, et inversement. Ainsi au cours du travail sur les images, l'enseignant peut y voir non seulement une richesse, par leurs contenus informatifs, mais encore la façon dont ceux-ci donnent une représentation du monde, d'où la nécessité d'analyser et de comparer, de rectifier même ces informations, et la constatation qu'une éducation “multiculturelle” se situe au-delà de l'acquisition simple des seuls savoirs scolaires. Sur ce, il est probable d'envisager, vu les situations du réel, différents travaux en classe de langue:

- La valorisation de la culture médiatique, notamment télévisuelle chez les jeunes, et de leur spécificité culturelle dans les séances d'éducation aux médias et les autres cours.
- La sensibilisation, qui aboutira à l'acceptation, de ce qui est de l'autre peut s'effectuer sur le réel, mis à la portée de l'apprenant, lui qui peut, à partir de l'ensemble de ces « preuves réelles », adopter une pensée non-stéréotypée et rigoureuse.
- La transmission de savoirs peut (et il en est fort souhaitable) se réaliser en plusieurs sens: le rapport traditionnel d'éducateur-adulte à l'apprenant sera accompagné de celui d'apprenants entre eux (ils se confrontent leurs points de vue, leurs sources d'information ou leurs solutions au problème proposé sous forme de dialogue direct, de courrier électronique ou de forum,...) et de jeune apprenant-adulte (les apprenants peuvent apprendre au maître quelque chose: leur propre représentation qui lui seront source de références, les nouvelles technologies qui lui manquent parfois,...)
- Pour tout cela, le regard de l'enseignant doit changer. Celui-ci, qui travaille sur les médias, dont les images, ne dispose pas d'un corps de connaissances transmissibles vers ses étudiants car l'information appartient à tous et les images mettent ainsi sur le même pied d'égalité enseignants et apprenants.

Tant de travaux délicats qui lui sont conférés nous amènent à reprendre le titre, l'“*éducateur*”, terme proposé par G. JACQUINOT (2007), qui propose de *“faire entrer à l'école d'autres univers et d'autres modalités d'appropriation de la réalité”*. Considéré comme un médiateur culturel, l'enseignant s'oblige à analyser au profit de ses apprenants la relation particulière entre l'environnement culturel de son enseignement et la langue et la culture qu'il enseigne. De tels échanges constituent donc une expérience contrôlée qui impose, selon C. ALIX et G. BERTRAND (1994) *“l'élaboration de nouveaux lieux, différents de ceux dans lesquels les personnes évoluent ordinairement: lieu physique concret de la rencontre, lieu abstrait de la communication au travers d'une liaison médiatique, espace éducatif relié à l'institution de départ sans pour autant se réduire à elle”*.

BIBLIOGRAPHIE

- ALIX C., BERTRAND G. (sous la direction de), 1994, « Pour une pédagogie des échanges » in *Le Français dans le monde*, Recherches et applications.
- AMOSSY R., PIERROT A. H., 1997, *Stéréotypes et clichés - Langue Discours Société*, Nathan Université, Paris.
- BOYER H., BUTZBACH M., PENDANX M., 1990, *Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère*, Le Français Sans Frontières - Outils pédagogiques, CLE International, Paris.
- De CARLO M., 1998, *L'interculturel*, CLE International, Paris.
- FOZZA J.-C., GARAT A.-M., PARFAIT F., 2003, *Petit fabrique de l'image - Parcours théorique, thématique 180 exercices*, Magnard, Paris.
- GERVEREAU L., 2000, *Voir, comprendre, analyser les images - Guide Repères*, Ed. de la Découverte, Paris.
- JACQUINOT G., 2007, « Éducation et communication: à l'épreuve des médias », Les Racines oubliées de la communication, in Revue *Hermès*, CNRS-Éditions, n° 48.
- MURPHY-LEJEUNE E., ZARATE G., 2003, « L'acteur social pluriculturel: évolution politique, positions didactiques » in *Le Français dans le monde*, Recherches et applications, Numéro spécial.
- ZARATE G., 1993, *Représentations de l'étranger et didactique des langues*, Collection CREDIF Essais, Hatier, Paris.
- ZARATE G., 1986, *Enseigner une culture étrangère*, Recherches/Applications, Hachette, Paris.
- <http://www.edufle.net/Le-commentaire-d-image>
- <http://lisgar.net/zamor/Fran11/oc.html>
- <http://angellier.biblio.univ-lille3.fr/bonheurs/graphicnovelsandcomics.html>
- <http://www.cahiers-pedagogiques.com>
- <http://www.ladocfrancaise.gouv.fr>