

Apprentissage par l'image ou à l'image ?

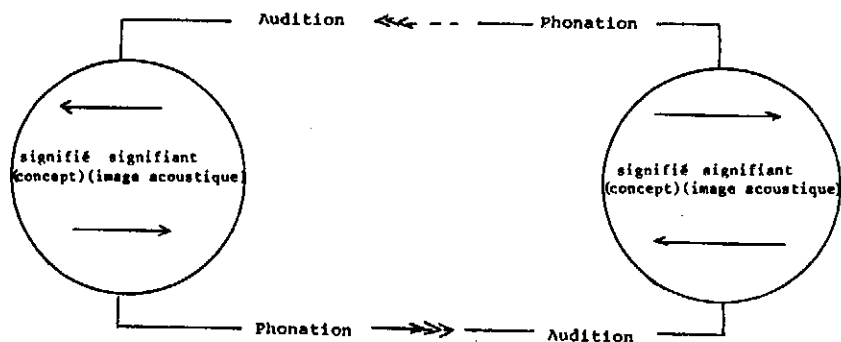
Avertissement:

L'article qui suit est la mise en forme écrite d'un exposé oral illustré de schémas présentés au rétroprojecteur (reproduits ci-après) et de bandes vidéo qui avaient valeur démonstrative, mais qu'il est difficile d'évoquer ici, sinon sous forme de descriptions, par la force des choses statiques et privées de leur force de conviction. Le lecteur voudra donc bien considérer ces lignes comme une partie seulement d'une contribution plus élaborée dont l'objectif consistait à mettre en condition l'auditoire, à provoquer ses réactions et à susciter la discussion.

L'apprentissage par l'image passe-t-il nécessairement par l'apprentissage à l'image, ou s'agit-il de deux démarches tout à fait disjointes, lorsqu'on apprend une langue, à l'aide de la télévision par exemple ?

La question est complexe, et nous n'avons pas la prétention d'apporter des lumières nouvelles sur ce thème, dans les quelques pages mises à notre disposition. Nous nous contenterons de nous faire l'avocat du diable et de nous demander, à l'aide de quelques exemples si, quelquefois, le recours au document visuel ne soulève pas plus de problèmes qu'il n'apporte d'avantages absolument décisifs, et s'il ne risque pas d'engendrer des confusions dans l'esprit des apprenants.

Pour entrer dans le vif du sujet, rappelons le fameux circuit de la parole dont parle Ferdinand de Saussure¹.



¹ Tiré de BACHMANN, LINDENFELD et SIMONIN dans *Langage et communications sociales* (1981), Paris, Hatier, p. 18.

Un tel schéma postule la connaissance d'un code commun (la langue), et, pour employer des termes contemporains, la symétrie de l'émetteur et du récepteur, qui devraient être interchangeables.

Nul n'ignore que cette situation idéale n'existe pas, et que le message oral de l'émetteur ne transmet en réalité que 60 à 70% des informations qu'il souhaite communiquer. Le complément est apporté plus ou moins complètement par la mimique, les gestes, les silences (auxquels on ne prête pas suffisamment attention et qui représentent environ le 25% du temps d'un message), la situation dans laquelle se trouvent les interlocuteurs, leur statut social, leur culture, leur caractère, leurs affinités, leur vécu: bref, toute leur personnalité située à un moment précis, dans un endroit donné, au milieu d'un réseau complexe de relations, d'influences et de comportements plus ou moins explicites.

Dans ce faisceau d'indices «positifs», un facteur négatif doit être signalé: les «bruits» parasites se produisant le long du canal de transmission, particulièrement sensibles lorsque le message est médiatisé et que le récepteur n'est pas en contact direct avec l'émetteur, et ne peut de ce fait obtenir confirmation ou infirmation de l'interprétation qu'il attribue au message qu'il reçoit. C'est dire que la conformité parfaite de l'information telle que l'a conçue l'émetteur et telle que la comprend le récepteur est impossible. Il se produit toujours quelque part perte ou transformation de l'information, volontaire ou non. Précisons de plus que le rôle du récepteur ne se limite pas à décoder ou à décrypter un message, mais qu'il le reconstruit sur la base des éléments perçus (ou imaginés), et qu'il interprète. Ces constatations sont à la base de l'éducation aux media dont nous aurons à tenir compte dans toutes nos réflexions.

Dans le cas d'un apprentissage de la langue en milieu scolaire, qui nous intéresse au premier chef, la situation se complique pour deux raisons principales:

D'une part, le récepteur, ici l'apprenant, ne maîtrise qu'imparfaitement ou pas du tout le code oral utilisé par l'émetteur, c'est-à-dire l'enseignant ou le concepteur de la méthode. Le langage n'apporte à l'élève que des fragments disparates d'information, voire aucune information s'il s'agit d'un débutant absolu.

D'autre part, dans le cadre scolaire, les éléments situationnels qui permettraient à l'étudiant de décrypter le message plus facilement en l'actualisant dans un contexte éclairant font en général défaut. La classe n'est pas le lieu d'échanges authentiques, dans la mesure où l'on qualifie d'authentique tout ce qui n'appartient pas à l'école. Par conséquent, le recours à l'image est censé combler ces lacunes dans l'information et va

compenser, jusqu'à un certain point, la «dissymétrie» existant entre l'émetteur et le récepteur en situation d'apprentissage scolaire.

Telles sont les raisons qui plaident en faveur de l'emploi d'illustrations (films fixes, diapositives, photographies, vues animées) dans l'enseignement des langues. Ces images s'intègrent dans un système global d'apprentissage se rapprochant des conditions réelles d'utilisation, puisque c'est finalement toujours la compétence de communication qui est visée comme objectif final, du moins dans les méthodes audio-visuelles.

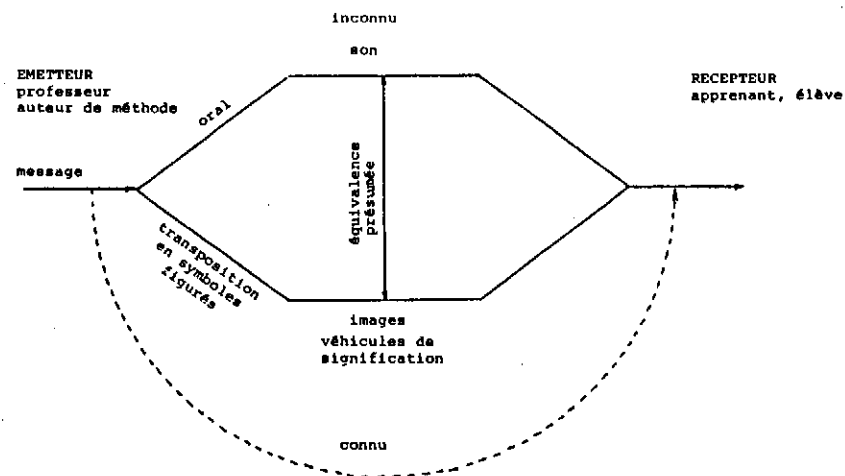
Mais, par la force des choses, le statut de l'image est ambigu et ses fonctions multiples. En simplifiant à l'extrême, nous en voyons trois principales:

1) L'image représente des objets. De ce fait, elle facilite la compréhension des élèves et le travail du professeur, dispensé de transporter dans ses poches des masses de choses qu'il faisait apparaître ou disparaître, comme un prestidigitateur, au gré des leçons, dans la méthode directe. On s'est même persuadé que cette image, substitut de la réalité, purement dénotative et référentielle, allait empêcher l'apprenant de recourir à la traduction, jugée condamnable. On n'en est plus si sûr aujourd'hui.

Le schéma ci-dessous présente cette situation idéale, trop belle hélas pour être vraie. On postule ici que l'image appartient au domaine du connu, que sa signification ne fait pas problème, et que l'élève ignore simplement la façon de nommer par la parole l'objet représenté. Comme il y a équivalence présumée entre l'image, qui sert de signifié, et le son, le signifiant oral ne peut que désigner ce signifié.

Ainsi le dessin d'un arbre, lié au son «arbre» doit apprendre à l'étudiant le mot arbre en le mettant en relation avec l'objet dessiné, puis substituer au dessin une image mentale, un concept.

2) D'autres images, qui servent généralement de contrepoint à un dialogue personnalisé, permettent de simuler une situation, de constituer un cadre dans lequel évoluent les personnages. Nous adoptons ici pour le terme de situation la définition qu'en donnent COSTE et GALISSON dans leur *Dictionnaire de didactique des langues*²: «L'environnement physique, spatio-temporel de l'acte de parole, qui actualise certains référents, soit concrets (objets qui ont un rapport avec le discours), soit temporels (moment de la communication)».



S'il existe des relations pertinentes entre l'environnement et les actes des interlocuteurs, si les aspects de la situation conditionnent le sens et le type de discours des personnages, il sera alors possible à l'apprenant de deviner, de pressentir le sens d'un message ou d'une interaction, dans la mesure où il y a équivalence entre le son et l'image.

Une telle convergence d'indices a certes valeur démonstrative, mais il est clair que, dans la réalité, la relation entre le décor, la situation et le discours ne constitue pas nécessairement un cadre contraignant: on ne parle pas sans cesse de nourriture au restaurant, ni de natation à la piscine. Par contre, il existe un certain nombre de scènes en quelque sorte «ritualisées», fort utiles dans les méthodes de langues, comme l'envoi d'une lettre ou d'un paquet à la poste, l'achat d'un billet à la gare, la réservation d'une chambre d'hôtel... etc. Le rôle de l'image est, dans ce genre d'interactions, certainement très appréciable.

Nous avons tenté de recourir à une concordance de ce type entre situation, personnages et dialogue pour illustrer l'emploi des niveaux de langue.

Il s'agit d'une bande vidéo présentant deux jeunes gens peu argentés, de statut socio-culturel modeste, qui cherchent à acquérir à bon compte du matériel pour l'appartement qu'ils viennent de louer. Ils s'adressent à un brocanteur peu amène qui règne sur une boutique où l'ordre n'est pas la qualité première. Le langage, familier, est en harmonie avec les lieux et les acteurs de cette saynète, qui fait partie d'un ensemble multimedia dont une autre bande présente la langue dite standard, et une troi-

² GALISSON, R. et D. COSTE (1976): *Dictionnaire de didactique des langues*, Paris, Hachette.

sième la langue soignée, dans des cadres appropriés. Les étudiants doivent se rendre compte que, dans la vie de tous les jours, on ne peut utiliser indifféremment n'importe quel niveau de langue, au risque de commettre des impairs.

3) Enfin l'image permet d'introduire des éléments de civilisation et donne ainsi un caractère plus authentique et peut-être plus motivant à une langue que les élèves voient et entendent fonctionner dans un environnement reflétant la réalité.

On pourrait conclure de ces quelques remarques que l'image est irremplaçable pour la présentation ou la compréhension de multiples situations, de la plus simple à la plus complexe, avec leurs dimensions socio-culturelles, ethnologique et géographique. Cela est vrai, mais encore faut-il qu'elle soit porteuse de sens, ce qui n'est pas toujours évident.

On distingue, dans les degrés de sens d'un signifiant, quatre stades de richesse: l'asémie (ou absence de signification); la monosémie (ou signification unique); la polysémie (significations multiples) et enfin la pansémie (toutes les significations sont possibles). De fait, l'image à usage pédagogique devrait, au début de l'apprentissage, dans un but de clarté, être monosémique (référence à un seul signifié dans le signifiant), au risque d'être pauvre et peu stimulante.

Dans la réalité, les images appartiennent par essence au monde de la polysémie et engendrent diverses connotations. Nous serions tenté, pour notre part, de prétendre qu'une image recèle toujours plusieurs sens potentiels; c'est un signifiant qui n'a pas encore de signifié déterminé. Parmi toutes les possibilités de décodage, le choix du récepteur est déterminé le plus souvent par une actualisation due à la mise en œuvre du langage parlé ou écrit, aussi paradoxal que cela paraisse. On pense ici aux titres figurant dans les films muets ou à l'importance du son dans la télévision. Robert ESCARPIT écrit³: «L'expérience montre que (sauf, bien entendu, dans le cas du télécinéma) beaucoup de gens suivent la télévision uniquement à l'oreille, demandant seulement à l'image une explication ou une confirmation éventuelle par un simple coup d'œil. Par contre, les sourds déclarent avoir une extrême difficulté à suivre par exemple un téléjournal.»

De plus, le choix du récepteur dépend aussi de ses propres attentes et de ses propres critères de jugement qui, dans l'ensemble des indices contenus dans une image, retiendront essentiellement ceux qui lui per-

mettent de confirmer son opinion ou de renforcer ses perceptions précédentes (il est certain qu'une même scène n'est pas vue ou interprétée de la même façon par des personnes différentes).

Lorsqu'il s'agit d'images animées, comme en présentent le cinéma ou la télévision, chaque image en particulier n'est pas nécessairement porteuse de sens. Ainsi, lorsque nous avons tourné les parties vidéo de l'ensemble multimedia auquel nous avons fait allusion plus haut⁴, nous avons tiré un certain nombre de diapositives au moment des «temps forts» de nos saynètes; aucune de ces vues n'est significative par rapport à l'action qu'un simple spectateur ne parviendrait certainement pas à reconstituer sur la base de ces images figées et dépourvues de tout indice pertinent. Le sens du message filmique ou télévisuel se dégage de la succession dynamique des plans, du montage des séquences. EISENSTEIN écrivait⁵: «Le montage est l'art d'exprimer et de signifier par le rapport de deux plans juxtaposés de telle sorte que cette juxtaposition fasse naître l'idée ou exprime quelque chose qui n'est contenu dans aucun des deux plans pris séparément: l'ensemble est supérieur à la somme des parties».

De fait, l'image animée est beaucoup plus riche d'informations que le film fixe, par exemple, mais elle impose au spectateur, par son rythme de défilement, une vitesse de perception suffisante. Dans ce flot d'informations, il doit, parmi plusieurs interprétations possibles, retrouver l'intention du réalisateur. Le commentaire off, les dialogues, la musique et le bruitage sont autant d'éléments qui guident son choix, du moins jusqu'à un certain point, puisqu'il faut aussi laisser une part à l'imagination et au rêve.

Corrélativement, il suffit de changer ou de faire varier l'un de ces éléments extérieurs à l'image pour donner à celle-ci d'autres significations. Pour illustrer ce propos, nous avons présenté, sans préciser de quoi il s'agissait, un extrait d'une ancienne bande d'actualités montrant, à l'occasion de la nouvelle année, la réception au Palais fédéral des ambassadeurs accrédités à Berne. Cette scène a été passée à six reprises, chaque fois avec un accompagnement musical différent. En fonction de cette musique, on pouvait imaginer une fête solennelle, un enterrement, un grand mariage, la préparation d'un coup d'état, une période de crise... etc. Bien que cette séquence ait été très (voire trop) typée aux yeux de certains de nos auditeurs, nous eûmes l'agréable surprise d'entendre un collègue étranger nous demander, de très bonne foi, de quel événement il s'agissait exactement. C.Q.F.D.!

4 UNITES multimedia destinées à l'apprentissage de l'interrogation en français, langue seconde. Neuchâtel, Centre de linguistique appliquée, 1977.

5 Revue *Direct 1* (1980). Paris, p. 38.

3 ESCARPIT, R. (1976): *Théorie générale de l'information et de la communication*, Paris, Hachette, p. 44.

De cette simple expérience nous tirons la conclusion, banale sans doute, mais importante, qu'on peut faire dire beaucoup de choses à une image, et cela à l'aide d'éléments qui lui sont extérieurs. Et plus elle est riche et compliquée, plus elle engendre de différences de perception sensibles, accentuées par les différences d'origine culturelle, sociale ou ethnique du spectateur.

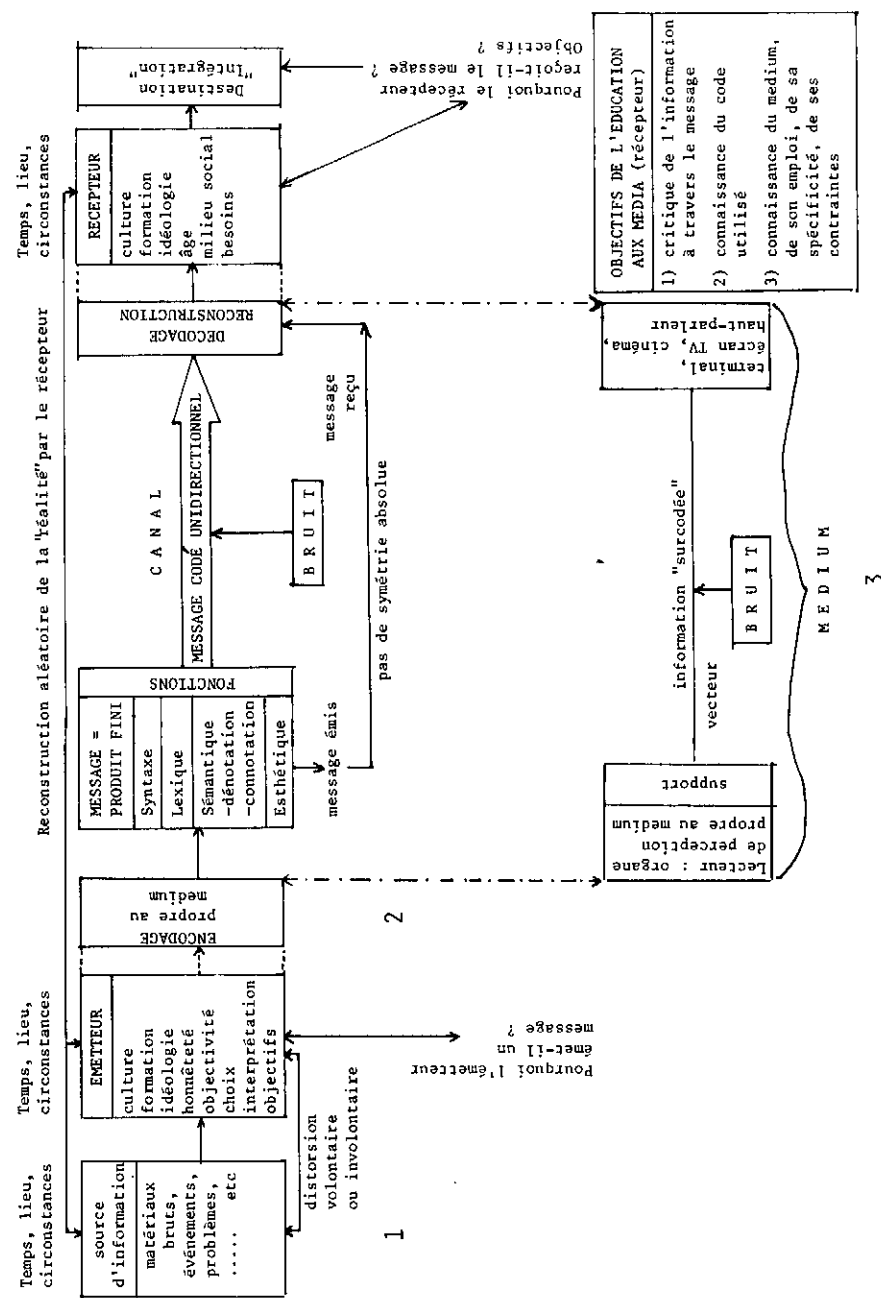
Cette constatation doit nous inciter à la prudence, notamment lorsqu'il s'agit d'utiliser des documents visuels pour l'apprentissage des langues. R. ESCARPIT⁶ va jusqu'à prétendre: «Il n'en reste pas moins que la dualité des canaux de réception disperse dangereusement l'attention. De même que l'audio-oral est préférable pour l'apprentissage des langues, le cinéma muet est probablement préférable pour l'apprentissage des processus opératoires».

Quoi qu'il en soit, l'image constitue un langage qui doit être appris. Elle a ses signifiants et ses signifiés, sa syntaxe et sa sémantique. Il est indispensable que les élèves en connaissent les conventions, qu'il s'agisse des symboles utilisés dans les bandes dessinées ou la composition des images cinématographiques ou télévisuelles où transparissent les intentions des réalisateurs. En outre, à travers leurs messages, les media véhiculent de façon explicite, implicite ou «invisible» des renseignements sur eux-mêmes et sur leur mode de fonctionnement.

Le schéma ci-contre tente de donner une synthèse des quelques considérations présentées plus haut, en les replaçant dans le cadre plus général de l'éducation aux media, dont l'objectif principal est la critique de l'information à travers le message reçu par le récepteur (1). Mais on se rend compte qu'une des conditions nécessaires pour atteindre ce but est la connaissance du code utilisé (2), qu'il s'agisse du code oral, écrit ou visuel utilisé par l'émetteur pour transmettre son information au récepteur, avec tous les facteurs qui entrent en jeu avant, pendant et après cette transmission. Enfin, la connaissance du medium lui-même (3), de son emploi, de sa spécificité et de ses contraintes peut être un élément important dans l'apprentissage du code. Ces trois stades d'apprentissage, hiérarchisés, correspondent aux niveaux décrits par BLOOM dans sa *Taxonomie des objectifs pédagogiques*:

- niveau de la connaissance (medium)
- niveau de la compréhension (code)
- niveau de l'analyse et de l'évaluation (critique de l'information)

6 ESCARPIT, R. o.c. p. 143.



Il semble donc que, en encourageant l'éducation aux media, en donnant aux apprenants la possibilité de les utiliser (travail à la caméra légère, par exemple), on puisse transformer le récepteur, jugé généralement comme un élément passif dans le processus de communication, en élément actif, pouvant devenir émetteur à son tour. Celui qui utilise la caméra observe et participe, il prend place dans un processus global de communication, mettant en œuvre aussi bien l'expression non verbale que l'expression verbale. Dans ce sens, l'emploi actif de la vidéo peut être considéré comme un facteur de socialisation, de communication et d'expression, et finalement d'acquisition de la langue, maternelle ou étrangère.

A notre avis, l'apprentissage par l'image ne saurait aller sans l'apprentissage à l'image. Il faudrait, comme l'écrit J.-P. GOUREVITCH⁷ que chaque humain comprenne ce qu'il «peut apprendre par l'image, apprendre de l'image, apprendre avec l'image, entretenir des rapports d'échange avec l'image et prendre plaisir à produire avec l'image».

Université de Neuchâtel
Centre de linguistique appliquée
CH-2000 Neuchâtel

René JEANNERET

⁷ Revue *Direct 1* (1980), Paris, p. 42.