



Formation de formateurs pour une exploitation de l'image dans le cours de français langue étrangère

Marzieh Mehrabi

Université de Téhéran, Iran

mehrabi.mrz@ut.ac.ir

<https://orcid.org/0000-0002-7726-2549>

Shiva Amini

Université Tarbiat Modares, Iran

shiva.amini@modares.ac.ir

<https://orcid.org/0009-0006-3455-8506>

Reçu le 30-10-2023 / Évalué le 09-01-2024 / Accepté le 04-03-2024

Résumé

Cet article cherche à analyser les pratiques des enseignants lors de l'exploitation des images fixes des manuels de français langue étrangère à leur disposition. Trente-trois séances de cours synchrones animés par cinq enseignantes iraniennes ont été observées, un entretien auprès de huit enseignantes a également été mené. Les résultats obtenus montrent que les enseignantes ne semblaient pas être formées à l'exploitation de cet outil. D'une part, la quasi-totalité de ces enseignantes considéraient l'image comme un outil avantageux pour être exploité dans leurs cours, néanmoins quand elles passaient à la pratique en classe, ce fait ne se reflétait pas à travers leurs pratiques pédagogiques. D'autre part, l'image n'a pas été exploitée dans toutes ses dimensions à la fois dénotative et connotative. Ce travail propose donc des pistes pédagogiques pour former les enseignants à cette problématique.

Mots-clés : classe de FLE, formation de formateurs, exploitation de l'image, image fixe, manuels de FLE

Teacher Training for using images in FFL courses

Abstract

This article seeks to analyze the practices of FLE teachers in the use of still images from the textbooks at their disposal. Thirty-three synchronous lessons led by five Iranian teachers were observed and, an interview with eight teachers was also conducted. The results obtained show that the teachers observed did not seem to be trained in using this tool. On the one hand, almost all of these teachers considered images as an advantageous tool to be used in their courses. However, when they used this practice in class, this was not obvious in their teaching practices. On the other hand, using images in the classroom has not been pursued in every possible way. This work therefore suggests pedagogical tips for intervention to train teachers in this context.

Keywords: FFL class, training of trainers, image use, still image, FLE manual

Introduction¹

Depuis le Paléolithique, l'homme a toujours essayé de tracer ses facultés imaginatives sous forme de dessins sur les rochers et des grottes afin de communiquer des messages avec autrui au-delà du temps et de l'espace, ce qui révèle ses extraordinaires capacités cognitives pour comprendre les comportements symboliques. Ce dispositif lui est resté fidèle jusqu'à l'Époque moderne, il ne serait alors pas faux de dire que les images ont accompagné toute l'histoire de l'humanité. Aussi immémoriale que son avènement, elle a vécu une longue histoire dans le domaine de l'éducation en général et de l'enseignement des langues en particulier, notamment depuis la fin de XX^e siècle par les avancements technologiques et numériques qui ont subi l'immersion dans un univers d'images et de sons ; d'où la nécessité de promouvoir une formation spécifique à l'image. Les images occupent de nos jours une place centrale dans les manuels de FLE. Cependant, nous ne sommes pas sûrs que les enseignants de FLE les exploitent dans leurs cours de façon appropriée, faute de formations spécifiques en la matière à leur destination. Or, cette curiosité scientifique sur la formation des enseignants concernant l'exploitation des images, nous a incitées à formuler la problématique suivante : comment les enseignants de FLE exploitent-ils les images des manuels ? Suite à cette question nous avons décidé de vérifier le statut de l'image et la place qu'elle occupe dans la démarche des enseignants iraniens dans les cours de FLE.

Nous tenterons, à travers de nombreuses observations de cours ainsi que des entretiens avec de multiples enseignants, de nous focaliser sur la présentation et la description des démarches des enseignants afin d'analyser leurs exploitations de l'image ainsi que de rapprocher au maximum notre résultat à la réalité du terrain. Cette démarche nous conduit finalement vers une réflexion dans le but de proposer des pistes pédagogiques de l'exploitation de l'image en classe de FLE afin d'aider les

¹ Les deux auteurs ont conjointement élaboré le cadre théorique et ont pris part aux discussions préparatoires. Shiva Amini a rédigé les sections théoriques, lesquelles ont ensuite fait l'objet d'une révision approfondie par Marzieh Mehrabi. La partie pratique, la réflexion méthodologique ainsi que sa conception ont été menées en commun. Shiva Amini a assuré la collecte des données sur le terrain, notamment par le biais d'observations en classe, ainsi que la rédaction des sections consacrées à la mise en œuvre pratique et à l'analyse des données. Ces passages ont été soumis à une relecture et une correction par Marzieh Mehrabi.

enseignants à une meilleure exploitation de l'image, que ce soient des images du manuel ou d'autres images utilisées dans le but d'instruire les apprenants.

C'est par Jan Amos Kamensky (1592-1670), connu sous le nom latin de Comenius, qu'on connaît l'image dans la classe de langue au-delà de sa fonction illustrative pour la première fois dans l'histoire de l'enseignement et il est également le premier à introduire ce support en classe de façon raisonnée (Hay, 1993).

Pour lui, l'image est un auxiliaire de l'apprentissage par excellence, étant donné qu'elle permet un apprentissage actif et lié à la réalité tout en étant divertissant et ludique. Selon Comenius rien ne peut être compris à moins d'être perçu d'abord par les sens. On ne peut pas négliger son ouvrage *Orbis Sensualium pictus* dont la traduction en français est intitulée *Le monde des sens en image* ou bien *L'image du monde sensible*, publié à Nuremberg en 1658. Étant donné qu'à son époque, l'écrit était omniprésent et qu'il n'a pas fondé d'école de pensée, rares sont ceux qui ont continué son chemin didactique et malgré le succès considérable de son livre en Europe, ses idées pionnières ont été reprises après presque deux siècles.

Il fallait donc attendre la fin de l'ancien régime et les bouleversements suivis de la Révolution française pour redécouvrir les précieuses idées de Comenius. Au XIX^e siècle, tout a évolué : la presse, les arts plastiques, les mouvements artistiques, ...* ; c'est à la même période que *L'Encyclopédie* ou *Dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers*, sous la direction de Denis Diderot et de Jean Le Rond d'Alembert, truffé de l'illustration est apparu. Dès lors les illustrations sont petit à petit entrées dans les manuels scolaires, pourtant de façon non-méthodique.

À la fin du XIX^e siècle, la méthode directe est née. Elle est imposée dans le système éducatif de l'enseignement-apprentissage des langues vivantes depuis 1902, considérée comme un véritable « coup d'État pédagogique » (Puren, 1988 : 41). Une méthode dont parmi les principes fondamentaux la confrontation directe avec la langue est privilégiée et la traduction en langue maternelle est évitée, ce qui conduit au truchement d'objets ou images. Dès lors, la méthode directe amène au visuel. Or, l'image apparaît progressivement pour accompagner le contenu thématique des leçons,

pour les illustrer mais aussi pour les expliquer. Désormais, nous sommes face à l'accentuation de l'image : le plus souvent sous forme de dessin, cette fois-ci contrairement au passé, bien méthodologiquement, l'image commence à trouver sa place en didactique des langues. Mais c'est finalement pendant les années 1980, avec la troisième génération de la méthode SGAV qu'un bouleversement des supports visuels est arrivé avec des images qui « véhiculent des informations du type situationnel et culturel plutôt que référentiel » (Courtyllon, Raillard, 1988 : 7). En d'autres termes, avec les images situationnelles, les enseignants de langue pourront expliquer la langue étrangère en utilisant un autre code, presque universel, c'est-à-dire le code visuel.

Vers les années 90, un bouleversement technologique et culturel envahit le monde et en particulier le monde de l'éducation avec l'intégration des TICE, qui nous conduit à un monde foisonnant d'images et qui aboutit à renouveler le rôle de ce support dans le système éducatif, d'où l'importance de l'exploitation de l'image.

1. Caractéristiques, fonctions et typologie de l'image en didactique

L'image fait entrer le monde extérieur en classe et permet l'élargissement des connaissances des apprenants dans un endroit spatialement limité. Cet outil attire l'attention du public et en tant que transmetteur % du contenu peut faciliter l'apprentissage. Elle anime, explique et concrétise la parole, de ce point de vue c'est une productrice du sens et un support indispensable au texte dans les cours de langue. Elle peut être également une source d'interprétation pour les apprenants de tous niveaux langagiers. D'ailleurs, selon le *CECRL* (2001), l'image permet une utilisation ludique de la langue et facilite la compréhension de l'intrigue d'un film ou d'un texte. En outre, c'est un outil de présentation et d'illustration du vocabulaire, d'autant plus qu'elle facilite l'exécution d'une tâche.

La présence de l'image dans les manuels de langue peut accroître l'autonomie de l'apprenant, car sa présence dans le texte brise la linéarité de ce dernier, conséquemment il pourra faire des va-et-vient entre le texte

et l'image et vice versa pour dégager le sens, ces efforts aboutiront ainsi à augmenter son autonomie (Pasho, Kisi, 2012). L'impact de l'image sur la création et la mémorisation des apprenants dans le processus d'apprentissage des langues étrangères est une réalité indéniable. L'image alimente l'imagination de l'apprenant : quel que soit son âge, en regardant les images, il essaye de se présenter l'histoire qui se trouve derrière les formes et les couleurs et en faisant des allers-retours avec le texte, il se fait des idées sur le déroulement du texte, ceci le prépare à réagir de manière plus autonome dans les situations authentiques de la vie quotidienne dans le pays ciblé. Comme déjà souligné, l'image aide aussi à une meilleure mémorisation, car c'est un mécanisme cérébral qui s'active et aboutit à un meilleur ancrage de contenu dans le cerveau humain. Albert Einstein (cité par Boutrand, 2012) insiste sur ce fait ; selon lui, dès que plusieurs types de canaux sont activés dans le cerveau de l'homme, la mémorisation sera plus facile.

Les mots ou le langage, quand on les écrit ou qu'on les prononce, ne semblent pas jouer le rôle de mécanisme de la pensée : les entités psychiques qui semblent servir d'éléments de base de la pensée sont certains signes et des images plus ou moins claires qui peuvent être combinées ou reproduite consciemment [...] ces éléments sont de types visuels et parfois kinesthésiques (Einstein, cité par Boutrand, 2012 : 44).

En outre, elle peut servir comme un support utile dans l'enseignement de différentes phases de l'unité didactique y compris l'étape d'anticipation, de conceptualisation, même de production et de tâche finale, car aussi bien qu'une seule image peut être le point de départ d'une séance de cours, elle peut être une source d'inspiration pour faire des activités liées à l'expression orale ou écrite puisqu'elle peut déclencher la parole chez les apprenants et les susciter à s'exprimer. De plus, les apprenants peuvent faire des commentaires à partir d'une image. Ce support est donc un déclencheur de parole. Selon Tardy (1975), il existe quatre fonctions principales pour l'image dans l'enseignement des langues, à savoir :

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) (Demougin, 2012 : 104).

Or, l'image joue un rôle non négligeable à la fois dans la réception mais aussi dans la production des apprenants. Elle véhicule les valeurs culturelles, notamment quand il s'agit de l'image authentique comme des photos, des affiches ou encore des publicités. C'est la raison pour laquelle l'image est un support riche contenant de nombreuses informations, aussi bien sur le fond que sur la forme.

Françoise Demougin (2012) faisant le point sur les caractéristiques de l'image dans l'enseignement des langues, en propose cinq :

La première caractéristique de l'image est sa dimension narrative, elle raconte une histoire et cette caractéristique touche la dimension ludique qui attire les apprenants. Deuxièmement, l'image apparaît comme un « document modélisateur » qui est efficace pour commencer les nouveaux champs de perception « en dehors des automatismes mentaux acquis en langue maternelle », ces champs peuvent être de type verbal, non-verbal ou même socio-culturels. Troisièmement, l'image est une grande révélatrice de l'époque, des gens et même comme le souligne Demougin, 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 » (Demougin, 2012 : 105). Quatrièmement, l'image est « un vecteur privilégié de la culture » et finalement elle possède le pouvoir caché de permettre une perception de la langue cible dans tous ses états verbaux ou non-verbaux.

Dans son ouvrage intitulé *la classe de langue* (2006), Christine Tagliante présente sa typologie proposée selon un ordre chronologique depuis les méthodologies les plus anciennes jusqu'à la plus récente. Selon elle, l'image se divise en quatre types différents : l'image codée, l'image illustration, l'image situation et finalement l'image authentique que nous allons présenter par la suite.

a) Image codée

D'après Tagliante, l'image codée est le premier type d'image utilisée dans les manuels de FLE, s'inscrivant dans une perspective des méthodes

dites SGAV, en particulier la première et la deuxième génération dont le fameux manuel « Voix et image de France » datant de l'année 1958 ou dans le célèbre « Mauger rouge » des années 1971. Ce premier type se prétendait universaliste et facilement compris par tout public, car les images sont extrêmement simplistes et dépourvues de toute identité culturelle, « totalement dépouillée, sans décors d'arrière-plan ni de contexte socioculturel. Elle interdisait la représentation de l'implicite, des intentions langagières, des concepts abstraits. Les expressions, gestes et mimiques étaient caricaturaux » (Tagliante, 2006 : 184).

La fonction de l'image en didactique à cette période consistait à « faire visualiser les relations entre la bande-son et l'image codée », afin de comprendre le sens du dialogue et de saisir les nouvelles structures. C'est pourquoi la première partie de chaque leçon commençait par un dialogue, accompagné de dessins successifs ou bien d'un film fixe.

b) Image illustration

Elles servent à visualiser les situations beaucoup plus réalistes dans leurs aspects « affectif, psychologique, interactionnel et spatiotemporel » (Tagliante, 2006 : 185). Pour dessiner les images illustrations, les dessinateurs utilisaient « des cadrages cinématographiques : variation des angles de prise de vue, découpage en plans et séquences, plongée, contre-plongée » pour donner plus de profondeur sur la réalité des objets et des personnages à leurs destinataires. Dans ce deuxième type, la présence du contexte socio-culturel et les décors forts riches sont donc remarquables, ce qui a été absent dans les images codées.

Contrairement aux images codées, les images illustrations n'illustraient pas directement le dialogue, en plus qu'elles ne sont pas toujours accompagnées par la bande-son. Dans cette nouvelle approche plus communicative, l'apprenant doit pouvoir définir la situation de communication à partir des images. D'après Tagliante, c'est pour la première fois que l'image a induit la méthodologie. En 1972, le manuel « De vive voix » était parmi les précurseurs ayant pu ouvrir la voie à une nouvelle tradition dans laquelle les dialogues et les images fixes ne seront pas toujours présentés simultanément et qui était un manuel riche en images.

c) Image situation

Le troisième type de l'image est l'image situation, suivant lesquelles les mimiques et les gestes exprimant les comportements, sont accentués par rapport aux deux types précédents. En outre, une vision humoristique s'ajoute à ce troisième type et l'image devient un facteur de motivation pour pouvoir pénétrer dans l'univers français ainsi qu'un auxiliaire d'apprentissage pour les apprenants. Ce type d'image joue donc un rôle véhiculaire de l'information situationnel et culturel plutôt qu'un rôle référentiel. Les images des manuels issus du début de l'approche communicative font partie de ce groupe, ce qui est le cas du manuel « C'est le printemps » ou bien « Archipel ».

d) Image authentique

Le dernier type d'image actuellement fort présent dans les manuels de FLE est l'image authentique qui fonctionne en tant que support permettant à la fois l'acquisition de la langue mais aussi la découverte des compétences socio-culturelles sur la langue et la société francophone. Elle est présentée sous différentes formes dans les manuels de FLE et accompagnée de texte mais pas nécessairement. Comme c'était le cas dans le passé, elle est fixe ou animée, isolée ou associée à d'autres images.

L'image authentique est aujourd'hui considérée comme un support indispensable à l'enseignement/apprentissage des langues en raison de ses multiples privilèges ; elle est non seulement motivante, mais également permet aux apprenants de se rapprocher à la vie réelle des Français dans leur quotidien. L'image authentique devient un vecteur de transmission culturel par excellence, en plus elle permet une grande variété de l'activité d'expression orale et écrite en classe de langue.

En fin de compte, il est intéressant qu'une « image non créée à des fins pédagogiques [l'outil authentique] est devenue l'image pédagogique par excellence » (Tagliante, 2006 : 189). Cependant il faut être conscient que pouvoir lire les images présentées dans les manuels de FLE n'est pas directement accessible. Pour être en mesure de bénéficier des multiples informations qu'elles nous offrent, les enseignants devraient acquérir le savoir nécessaire pour les lire ainsi que les faire lire à leurs apprenants.

2. Lecture de l'image et postures de son exploitation

L'image est un support plus stimulant qu'un simple texte écrit et il est toujours préférable de visualiser son contenu. Néanmoins, il ne faut pas la limiter à ce qu'elle montre de manière directe, bien au contraire, il faudra s'intéresser aux idées et aux concepts qu'elle transmet dans le but de susciter les émotions des apprenants et de les faire penser à une autre situation ou à une autre personne.

Cependant, selon De-La-Bretèque (2020), l'emploi de périphrase « lecture de l'image » n'est pas très courant en didactique des langues. La raison de cette méfiance se trouve dans la définition dominante du mot « lecture » dans l'inconscience de la plupart des didacticiens : ce terme pour la majorité signifie parvenir à un apprentissage, tandis que la croyance la plus répandue envers l'image la considère plutôt comme un outil secondaire, voire facultatif qui n'aboutit donc pas à l'apprentissage. Or, Roland Barthes, dans son fameux *Panzeri* datant des années 1964, affirme que « la photo n'est pas seulement perçue, reçue, elle est lue, rattachée plus ou moins consciemment [...] à une réserve de signes » (cité dans De-La-Bretèque, 2020 : 2). Il existe donc « une volonté de communication » et un sens d'instructif très fort à travers la « lecture de l'image ».

Lire dans la périphrase « lecture de l'image », signifie le décodage : « décoder le sens à travers l'alignement d'un certain nombre de signes » (De-La-Bretèque, 2020 : 6). Il sera alors possible d'ouvrir le champ de la lecture aux images et aux formes visuelles des manuels de FLE. Nous cherchons dans cet article à montrer des pistes pédagogiques de lecture d'image qui traceront un chemin méthodique à parcourir afin d'accéder aux messages véhiculés par les images, pour finalement une meilleure exploitation de cet outil en classe de FLE.

Françoise Demougin (2012) distingue cinq « postures » de l'utilisation de l'image en tant que support didactique en classe de langue.

La première posture est considérée comme une lecture dénotative de l'image, car l'exploitation de l'image dans cette posture se limite à un simple relevé d'éléments figurant sur l'image. La consigne de ce genre d'activité est normalement de type : « que voyez-vous sur cette image ? ». Cette lecture minimaliste est comparable à une simple tâche scolaire par

laquelle l'apprenant est chargé de relever et d'identifier les composantes élémentaires de l'image. Dans cette première posture, seules les compétences linguistiques de l'apprenant sont mobilisées et comme le remarque Demougin, nous parlons juste « de l'image ».

La deuxième posture sollicite une triple compétence à la fois linguistique mais aussi socio-pragmatique et culturelle, par des consignes comme : « que comprenez-vous dans cette image ? ». Dans cette situation, l'apprenant ne parle donc pas juste « de l'image », mais aussi « sur l'image », car il entre dans l'univers intérieur de l'image et son histoire, pour pouvoir décrire ce qu'il voit, soit en répétant ce qu'il voit, soit en l'expliquant ou même en l'évaluant à travers l'emploi des paraphrases narrative, explicative et évaluative. Par conséquent, l'apprenant se trouve face à une activité de description et de nomination ; il doit alors faire un effort de transposition verbale. Selon Demougin les deux premières postures déjà indiquées sont les postures les plus utilisées en classe de langue.

Quant à la troisième posture, il s'agit de faire une lecture connotative de l'image. C'est quand l'image est énigmatique et demande une lecture symbolique, ainsi que le pouvoir de déchiffrer le sens caché de l'image. C'est une lecture « qui va au-delà de l'illustration de réalité, de la transparence référentielle » (Demougin, 2012 : 109). Or, cette lecture dépendra extrêmement de la « sensibilité du regard singulier de l'élève » et ce fait par analogie par rapport à son vécu et son quotidien. Cette posture est plus abstraite que les deux dernières, par ailleurs une double compétence linguistique et culturelle est sollicitée. Des consignes comme « que veut dire cette image ? », accompagne cette troisième aptitude qui encourage les apprenants à parler « sur et avec l'image ».

La quatrième posture est la posture la plus complexe puisqu'elle « met en jeu la singularité de l'élève », tout en libérant sa parole. Elle ne peut exister que si les postures précédentes ont été bien adoptées par l'apprenant. Dans cette posture l'enseignant demande aux apprenants « à quoi vous fait penser cette image ? ». Les apprenants doivent alors parler « à partir de l'image » en mobilisant non seulement leur compétence linguistique mais aussi une réflexion personnelle. C'est pourquoi l'image

devient « un stimulateur verbal » ainsi qu'« un facilitateur sémantique » dans la classe de langue.

La cinquième posture consiste à demander de rédiger un commentaire composé à partir d'une image, une activité dont la lecture se trouve en dehors de l'image. Cette posture est beaucoup moins utilisée en classe de langue, car faire parler les apprenants reste secondaire et ce sont les savoirs érudits de l'apprenant qui seront centraux.

D'après Claude Maggiori (2003), l'image n'a pas encore trouvé sa véritable place de manière bien pratique dans les salles de classe et parfois à force d'être entouré par les images à la fois dans la vie quotidienne que dans les manuels scolaires ou les manuels de langue, on oublie l'exploitation des images. Dans « Interview d'image », la quatrième de couverture, il souligne :

Plus il y a d'images, moins nous les voyons ! Au siècle des images, plus personne ne regarde vraiment. Nous sommes aveuglés par la quantité, brouillés par le flot infernal, éblouis par les unes et les scoops, impressionnés par toutes les affiches, hypnotisés par les pubs, abrutis par les téléés [...] envahis par les images nous devons réapprendre à regarder. Pour nous défendre. Pour voir par nous-mêmes. [...]. Apprenez à regarder, il y a tant de choses à voir ! (Maggiori, cité par Langlois, 2019 : 210).

Il est donc important d'éduquer le regard des apprenants aux images issues de ce bouleversement technologique qui a eu lieu durant ces dernières décennies. Pour atteindre cet objectif, il nous faut d'abord des enseignants bien formés à cette problématique peu abordée en didactique des langues, notamment l'exploitation de l'image fixe par les enseignants de FLE, l'objet d'étude de cet article.

3. Contexte de la recherche et analyse des données

L'étude de terrain de cette recherche a été effectuée en Iran, avec sa propre culture éducative dans laquelle nous cherchons à savoir comment les enseignants de FLE s'intéressent aux images des manuels et par quelles démarches et quelles stratégies, ils les exploitent en classe de FLE. Attribuent-ils aux images un rôle plutôt éducatif ou les perçoivent-ils

comme des éléments décoratifs du manuel ? Leurs exploitations en classe sont-elles pertinentes ? Pour trouver la réponse à ces questions, nous avons observé, à l'aide d'une grille d'observation, trente-trois séances de cours en ligne synchrones, animés par cinq enseignantes iraniennes de FLE, ayant différents niveaux de formation en didactique du français, cela nous offre également la possibilité d'avoir un regard comparatif entre les enseignantes moins formées et plus formées. Bien évidemment pour ne pas influencer les pratiques des enseignantes, ces dernières n'étaient pas au courant de la thématique de notre recherche et de la raison pour laquelle elles ont été observées.

Les enseignantes ont été choisies parmi la jeune génération : elles ont entre 23 à 36 ans, toutes les cinq ont suivi des études universitaires, trois enseignantes de notre corpus ont été formées en didactique du FLE (deux étaient titulaires d'un doctorat et une avait un master), cependant les deux autres ayant eu un master et une licence, avaient fait leurs études en littérature française. Elles enseignent dans différents instituts de langues, avec divers manuels à savoir « Mobile », « Alter ego + », « Édito » et « Tendances ».

Les outils de la collecte des données dans cet article sont dans un premier temps l'observation de plusieurs cours de chacun des enseignantes à partir d'une grille d'observation. Pour assurer l'objectivité de l'étude, nous nous sommes basées sur les travaux de Tiersonnier (2005), Kennedy (2013), Langlois (2019) et en particulier Arrighi. Puis dans un second temps, un entretien a été effectué avec les enseignantes observées. En outre, pour compléter notre étude, nous nous sommes appuyées sur l'analyse des guides pédagogiques des manuels à la disposition de celles-ci.

3.1. Analyse et discussion des résultats

Une fois les entretiens avec les enseignantes analysées, nous avons pu constater que presque la quasi-totalité des enseignantes considéraient l'image comme un outil très avantageux, mais qu'elles ne connaissaient pas de démarche spécifique pour faire la lecture des images du manuel ou même les images en dehors du manuel, dans le but d'une meilleure exploitation de ce support en classe de FLE.

Nous avons pu constater que les images placées en début d'unité ou d'une activité de compréhension orale ou écrite (phases de sensibilisation et d'anticipation) ne sont pas exploitées par la plupart des enseignantes, contrairement aux instructions des guides pédagogiques. L'image dans ce cas attire l'attention des apprenants, anime la classe, facilite la compréhension de l'intrigue du texte en plus qu'elle alimente leur imagination pour la phase d'anticipation de l'unité didactique. En outre, tout cela encourage les apprenants à réagir et verbaliser leur imagination sous forme d'hypothèse, c'est pourquoi un enseignant formé ne rate pas cette occasion pour faire parler ses apprenants. Cependant d'après nos observations, même les enseignantes qui, lors de leurs entretiens avaient souligné l'importance de l'image surtout dans les phases d'exposition de l'unité didactique, ne l'ont pas exploitée, à l'exception de deux qui, à chaque fois ont exploité ces images lors de la phase d'exposition suivant une démarche pédagogique réfléchie (cf. annexes 3 et 4).

À la phase d'exposition, l'image est plutôt exploitée à travers une lecture dénotative dans laquelle les enseignantes et les apprenants discutaient « de l'image », nous avons constaté que ce type de lecture d'image est le plus utilisé en classe de FLE en Iran, peu importe le niveau des apprenants, car la tâche est assez simpliste et les apprenants sont censés enlever le maximum d'élément qu'ils voient sur l'image. Toutefois, cette première posture est considérée comme un emploi minimal de l'image, puisqu'elle est limitée à la mobilisation des compétences linguistiques basiques des apprenants. Or, cette lecture devient plus intéressante lorsque l'enseignant formé ajoute la dimension narrative à l'exploitation précédente en disant : « Qu'est-ce que vous avez compris de cette image ? ». C'est à partir de cette simple consigne que les apprenants activent non seulement leurs compétences linguistiques, mais aussi des compétences socio-pragmatiques et culturelles pour pouvoir cette fois-ci parler « sur l'image ». Selon nos observations, les enseignantes qui faisaient la lecture dénotative des images, appliquaient également la deuxième posture de lecture de l'image tout de suite après la première. Dans ces cas, l'image était une source d'interprétation pour aider les apprenants à verbaliser leurs propres réflexions « sur l'image ». Nous affirmons que dans les meilleurs des cas, ces deux premières postures étaient les plus adoptées par les enseignantes

dans les cours observés, le point qui est également souligné par Demougin (2012 : 110) : « 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 évaluable ».

Quant aux troisième et quatrième postures de lecture d'image, nous n'avons observé que peu de cas. Il est certain que ce genre d'exploitation nécessite que l'image elle-même ait des aspects énigmatiques, néanmoins, durant l'observation de trente-trois cours, nous avons remarqué juste un exemple de l'exploitation de l'image avec la troisième posture qui concerne l'exploitation d'une image plus ou moins symbolique. Celle-ci dépendrait, à notre sens, du niveau de la formation des enseignants, car les images authentiques ou même les images situations peuvent être exploitées à ce troisième niveau, de sorte que ce support devienne une véritable productrice du sens. À ce sujet, seulement une fois, l'enseignante 3 lors de l'exploitation des images d'une BD a demandé aux apprenants : « Est-ce que vous pouvez imaginer, ils [les personnages de la BD] sont en train de parler à propos de quel sujet ? », c'est à partir du verbe « imaginer » que la troisième posture est mise en place. Autrement dit, l'enseignante tente de pousser les apprenants vers la réflexion dans le but de déchiffrer le sens et d'aller au-delà de l'illustration et de la transparence référentielle. Cette posture est bien évidemment plus abstraite que les deux premières et demande un regard plus attentionné et formé de la part de l'enseignant, et nécessite également plus d'effort de la part des apprenants. C'est peut-être la raison pour laquelle cette posture reste la posture la moins pratiquée dans les salles des cours observés.

Après tout, nous arrivons à la quatrième posture qui intègre en elle-même une des fonctions les plus importantes de l'image, c'est-à-dire sa fonction de médiateur inter-sémantique et interculturelle car à l'aide de l'image, l'enseignant aura la possibilité de s'intéresser aux points les plus cachés de l'image, par exemple les points culturels, cette caractéristique de l'image, en tant que transmettrice de la culture, permet un élargissement de connaissances pour les apprenants de tout niveau. Néanmoins, nos observations ont montré que la plupart des enseignantes ne profitaient pas de cet avantage. Nous estimons que seuls les enseignants les plus

expérimentés bénéficient de cette fonction de l'image. Pourtant cet usage de l'image demande une lecture spéciale et se réalise lorsque l'enseignant et les apprenants parlent « à partir de l'image » (Demougin, 2012). Les observations ont prouvé que ce type d'exploitation est extrêmement dépendant de la formation et de l'expérience de l'enseignant qui pourra aborder des informations pertinentes à partir d'une simple image, en plus d'une culture générale assez développée. Pour concrétiser notre propos, nous rappelons l'exemple de l'enseignante 1, qui lors de l'exploitation d'une image (un buste de Marianne) pour aborder la compréhension écrite, a fait presque vingt minutes de cours interactif sur la culture et la civilisation française. Les détails sont indiqués dans la partie annexe (*cf.* annexe 4). Cette exploitation de l'image renforce également la dimension ludique et même parfois la dimension narrative de l'image. Pourtant c'était la posture la moins utilisée dans les cours observés. Bien entendu, nous sommes conscientes que les différentes postures de lecture d'images ainsi que ses différentes fonctions pourraient être mises en œuvre en fonction de l'objectif du cours, l'âge des apprenants...

En outre, nous avons découvert, à travers les entretiens, que le manque de formation est une véritable lacune pour une grande majorité des enseignantes de notre corpus. Elles souhaitent par ailleurs se former plus pratiquement à l'emploi de l'image en classe de FLE. Or, de même que l'introduction de tout support devrait être nécessairement accompagnée par une mise en formation, l'exploitation de l'image également implique des formations ciblées afin d'optimiser son efficacité dans le processus d'enseignement du FLE. Sur-le-champ, nous visions donc de faire une analyse détaillée de l'ensemble de nos observations ainsi que l'entretien avec les enseignantes de FLE en les confrontant avec les postures de la lecture d'image proposées par Demougin (2012) ainsi que ses fonctions présentées par Michel Tardy (1975).

3.2. Proposition de l'exploitation d'images en classe de FLE

Après avoir étudié et soumis à l'examen notre problématique initiale, nous avons élaboré des pistes pédagogiques de lecture d'images adaptable à la classe de FLE, composée de critères nécessaires à son exploitation pour

mettre le fruit de notre recherche à la disposition des formateurs souhaitant se former davantage à la mise en place réflexive de l'image en classe de FLE. Nous souhaiterions clore nos propos avec une proposition sous forme d'un schéma de l'exploitation de l'image (*cf.* annexe 5).

a) En amont de l'exploitation de l'image en classe

Préalablement l'enseignant doit identifier la nature de l'image pour lui-même car par exemple, une image authentique, humoristique ou une bande dessinée, contient plus de points socio-culturels à exploiter par rapport à une image codée, simpliste, universaliste qui dispose de moins d'aspects culturels à traiter.

L'enseignant doit également être conscient que l'image nous offre un moment de réflexion et de transmission des savoirs à la fois linguistiques, mais notamment socio-culturels. Cependant, l'utilisation de l'image est différente de son exploitation. L'exploitation de l'image c'est de pouvoir découvrir l'image même en s'intéressant à ces éléments constructifs tandis que l'utilisation de l'image implique des moments où l'image elle-même n'est pas au centre de l'attention, mais qu'elle joue le rôle d'un auxiliaire secondaire au service du texte.

b) Pendant l'exploitation de l'image

La première étape à ce stade est l'observation qui consiste à inviter les apprenants à bien observer l'image en leur donnant le temps nécessaire. Puis c'est le tour de l'évocation qui consiste en une remémorisation, par laquelle les connaissances antérieures des apprenants sont mobilisées. Dans un second temps, en attirant l'attention des apprenants vers les éléments liés à la thématique de l'unité ou de l'activité, la contextualisation sera réalisée. À l'étape suivante, l'enseignant s'intéresse à faire le découpage de l'image en trois parties, à savoir le premier plan, le plan intermédiaire et le troisième plan. Par la suite, il demande aux apprenants d'énumérer un maximum d'élément figurant sur l'image. L'essentiel à cette phase c'est de ne pas passer inaperçus les nouveaux mots que l'image permet de découvrir. C'est à cette phase qu'il est conseillé aux enseignants d'aborder les informations socio-culturelles pertinentes, étant un raccourci visuel qui met l'apprenant dans un bain socio-culturel.

c) En aval de l'exploitation de l'image

C'est la phase qui met l'accent sur l'imagination des apprenants. C'est le moment de commencer à parler « à partir de l'image ». Cependant cette étape est extrêmement dépendante du niveau langagier des apprenants. Pour les niveaux débutants, les apprenants font librement des hypothèses à partir des indices figurant sur l'image, ainsi l'enseignant s'appuie sur l'axe syntagmatique (les relations entre les différents éléments qui figurent sur l'image). En revanche, pour les niveaux avancés les apprenants sont invités à présenter leur imagination en argumentant (l'imagination se fait à l'aide du changement de temps, d'espace et des personnages). L'enseignant insiste donc sur l'axe paradigmatique (les éléments qui peuvent se remplacer, les éléments qui sont absents de l'image qui à travers des arguments peuvent figurer sur l'image en question).

Conclusion

Dans la lignée des recherches sur le statut et le rôle de l'image en tant que support didactique dans l'enseignement du FLE, la nôtre s'est intéressée à l'étude du rôle de cet outil dans les manuels de FLE et son exploitation par les enseignants en Iran. Nous avons axé notre travail sur cette problématique autour de laquelle nous avons posé des questions et tout au long de notre recherche, nous avons tenté d'apporter des éléments de réponses à nos interrogations en nous basant à la fois sur une recherche documentaire, mais aussi une étude de terrain.

Les résultats de notre étude s'avèrent intéressants : l'exploitation de l'image est secondaire pour une grande majorité des enseignantes observées, cependant, il est à noter que deux enseignantes parmi les cinq, avaient une réaction plus systématisée vis-à-vis à l'exploitation des images des manuels à leur disposition. Autrement dit, la majorité des enseignantes observées, n'avaient pas de démarche bien définie en avance pour exploiter les images de chaque partie du manuel et même deux entre eux les ignoraient quasi-totalement. La plupart des enseignants de FLE n'exploitaient pas les images dans les différentes étapes de l'unité didactique, et ne prenaient pas en compte non plus les conseils du guide pédagogique concernant l'exploitation des images. Il est pourtant à noter

que les suggestions en vue de l'exploitation des images des manuels étaient très variées d'un manuel à l'autre, et que l'importance de l'exploitation de l'image dans les guides étudiés n'était pas identique.

En fin de compte, après avoir exposé la place de l'image dans les manuels de FLE en tant que document efficace, et après avoir présenté des suggestions pédagogiques pour la lecture de ce support (cf. annexe 5), nous nourrissons l'espoir que notre étude ouvre la voie à d'autres recherches abordant cette problématique sous diverses perspectives, notamment dans le contexte de la formation initiale de formateurs.

Bibliographie

Arrighi, J.L. *Lire une image* : Grille-outil élaborée et proposée par Jean-Laurent Arrighi dans le cadre des formations de l'Action Musée-école au Palais Fesch d'Ajaccio [En ligne] : <http://docplayer.fr/22592602-Lire-une-image-grille-outil-elaboree-et-proposee-par-jean-laurent-arrighi-dans-le-cadre.html> [consulté le 01 octobre 2023].

Boutard, R. 2012. *L'image dans les méthodes de langues au cycle 2 et au cycle 3*. Université Montpellier II, France.

Conseil de l'Europe, 2001. *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.

Courtilon, J. Raillard, S. 1988. *Archipel*. Crédif. Paris : Didier.

De-La-Bretèque, F. 1992. « Image, Lecture et Didactique ». *Tréma*, n° 2, p.3-14. [En ligne] : <https://journals.openedition.org/trema/2402> [consulté le 15 octobre 2023].

Demougin, F. 2012. « Image et classe de langue : quels chemins didactiques ». *Lingvarum arena*, n°3, p.103-115.

Hay, J. 1993. « Les images vidéo en classe de langue : perspective historique ». *Cahiers de l'APLIUT*, n°4, p.8-26.

Langlois, B. 2019. *Culture de l'information, culture de l'image et culture par l'image dans l'enseignement scolaire* (thèse de doctorat). Université Montpellier 3, France.

Pasho, S., Kisi, A. 2012. *L'image (Dans les manuels) - Hier et Aujourd'hui*. Journées Pierre Guibbert - IUFM - Montpellier 2 et Université Montpellier III.

Perrard, M. 2018. *Édito*. Guide pédagogique. Paris : Didier.

Puren, C. 1988. *Histoire des méthodologies d'enseignement des langues vivantes*. Paris : CLE international.

Tagliante, C. 2006. *La classe de langue*. Paris : CLE international.

Tiersonnier, M-L. 2005. *Lire l'image pratique pédagogique en arts visuels, en géographie et en histoire au cycle 3*. IUFM de Bourgogne, France.

Annexes

https://drive.google.com/file/d/1pSJSNCHaKb9L87GOP-eyF3n_taO5DFBe/view?usp=sharing
[consulté le 15 octobre 2023].



© Synergies France, n° 18, Année 2024.

Revue du GERFLINT.

ARK : <https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb42701579v>

Bibliothèque nationale de France - Décembre 2024 -

Éléments sous droits d'auteur.

<https://gerflint.fr/>

<https://gerflint.fr/synergies-france>

