



GERFLINT

ISSN 2258-4307

ISSN en ligne 2260-4278

Pour une lecture ludique de l'image dans l'enseignement du texte

Gratien Lukogho Vaghenni

Institut supérieur pédagogique de Kalehe, RDC

vlukogho@gmail.com

Reçu le 29-10-2019 / Évalué le 04-01-2020 / Accepté le 15-02-2020

Résumé

Cet article soutient l'idée selon laquelle, par des procédés ludiques, l'on peut recourir efficacement à l'image lors de l'enseignement/apprentissage de la lecture. Les manuels congolais de français proposent des ressources textuelles et iconiques, mais des déficits liés au dispositif méthodologique ont alimenté notre questionnement. L'article poursuit un triple objectif : d'abord, consécutivement au constat sur terrain où les enseignants enquêtés en ville de Goma ne font pas allusion à l'image, l'article souligne l'idée de départ sur l'importance de l'image en didactique du français. Ensuite, par l'analyse du contenu, l'étude cerne les dispositifs pédagogiques recommandés par trois manuels de français tels que proposés pour l'enseignement au cycle inférieur du secondaire. Enfin, l'article propose une modalité pouvant instaurer une lecture ludique bonifiée par l'entrecroisement de deux ressources.

Mots-clés : image, texte, lecture ludique, manuel

For a fun reading of the picture in the teaching of a text

Abstract

This paper sustains the idea according to which one can efficiently resort to the use of pictures when teaching reading. The Congolese French textbooks propose textual and iconic teaching resources, but methodological flaws spark off questions. The article pursues a triple objective. First, following the report from the field, where the surveyed teachers from the city of Goma do not allude to the picture, from the outset the paper underlines the importance of the picture in French didactics. Then, thanks to content analysis, the study sketches out the educational devices recommended by three French textbooks as proposed for teaching at the first stage of high school. Finally, the article proposes a method for substantiating a fun reading improved with the intertwinement of the two resources.

Keywords: picture, text, reading, game, textbook

Introduction

Les langages non verbaux, principalement les images, sont, depuis longtemps, convoqués dans l'enseignement en général. Déjà, au XVII^e siècle, le didacticien tchèque, Comenius [1638], (2000), avait souligné le potentiel des images dans des situations d'enseignement/ apprentissage des langues. Très longtemps avant Comenius, à l'Antiquité notamment, Confucius et Horace étaient revenus à l'image dans une perspective de théorisation intersémiotique. Le penseur chinois estimait qu'une image valait mille mots. Le poète latin, quant à lui, dans *Épîtres aux Pisons*, admettait que *ut pictora poesis erit*, c'est-à-dire que l'image devrait être lue comme s'il s'agissait d'un poème. Lire, en effet, dans un sens simple, suppose, donner un sens à un discours comme postulaient si bien Barthes, *Rhétorique de l'image* (1964) ou encore les sémioticiens belges du Groupe μ (1992).

Dans la même veine, Joly (2009 ; 2011) accorde à l'image, véritable signe, une possibilité d'être lue. Cet exercice de décodage est une lecture-plaisir qui s'acquiert grâce aussi à la diversité des arts. Par analogie au texte ou à tout discours, la notion de « lecture de l'image » se justifie au sens d'interpréter parce qu'il s'agit bien d'un signe. Or, postuler une lecture de l'image implique déjà un jeu au même titre que s'il s'agissait d'un texte (Picard, 1986). Ces évidences gardent encore l'éclat de leur actualité tant au niveau de la communication inondée plus d'images que dans les pratiques pédagogiques de tant de disciplines. En guise d'illustration, les images sont présentes dans les manuels des langues de beaucoup de pays. La République démocratique du Congo n'est pas en reste. Par exemple, les manuels congolais d'anglais sont progressistes, car, depuis longtemps, ils ont déjà instauré cette lecture oscillant entre le texte et l'image¹.

Pour l'enseignement du français, trois manuels du cycle inférieur nous intéressent : *Apprenons la langue française* (1988), *Parler pour communiquer* (2005) et *Le Français au quotidien* (2014). Ils nous intéressent vu qu'ils sont les seuls² à proposer des ressources picturales avec une présence remarquée. En effet, ces images sont, outre les autres signes non verbaux, de diverses formes : la photo, le dessin ou la bande dessinée. La présence remarquée de ces images suppose qu'elles doivent être lues dans le sillage du texte ou indépendamment à ce dernier.

Le problème majeur est que, malgré cette présence des images, certains manuels semblent tacitement envisager des lectures intermodales pouvant instaurer un jeu de lecture entre le texte et l'icône. De même, à la suite de nos observations et présomptions sur terrain, l'image n'est pas encore intégrée dans des pratiques pédagogiques des enseignants de français œuvrant en ville de Goma. Recourant à l'analyse du contenu des manuels et des opinions, cette étude voudrait répondre

à un double questionnement. D'abord, quel est le dispositif pédagogique proposé par ces manuels pour instaurer une lecture intersémiotique ? Ensuite, en situation d'enseignement des langues, en général et du français en particulier, comment l'image peut-elle contribuer, dans une perspective ludique, à la compréhension de l'écrit³ ?

1. Considérations théoriques

L'entrecroisement du texte et de l'image est une réalité artistique aussi vieille que le monde. Si beaucoup d'œuvres littéraires évoquent d'autres discours issus d'autres arts, certaines d'autres encore sont portées au cinéma ou trouvent des transformations vivifiantes dans les autres arts comme la peinture, la bande dessinée, la sculpture ou la musique. De plus en plus, foisonnent des romans illustrés ou photoromans pour imprimer aux arts cette dimension interdiscursive et intersémiotique. Or, pour paraphraser le joli questionnement de Fish (1982) *is there a text in this class* ? dans une perspective de la monotonie canonique du texte, nous constatons que, dans les traditions classiques, en didactique des langues, seul le texte était toujours considéré comme unique ressource et alibi pour l'enseignement des autres sous-branches. Ce texte devait se caractériser par des valeurs esthétiques, éthiques et culturelles indéniables.

Mais, en didactique des langues, avec l'arrivée des méthodes communicatives, dans le sillage des linguistiques (inter) discursive et interactionnelle et surtout l'évidence de la multimodalité ambiante, d'autres ressources sont aussi convoquées. Par conséquent, le concept de texte perd de son aura pour donner place à celui de discours, plus générique et englobant. Dans le FLE, par exemple, le texte, essentiellement, littéraire est relégué au second plan pour culminer sur des documents authentiques. L'image s'inscrit dans ce type de ressources authentiques à dimension discursive (Cuq, Gruca, 2003). Cependant, dès lors qu'elles sont conçues pour un besoin pédagogique, ces images cessent de devenir des documents authentiques. Ces images sont des dessins, des planches des bandes dessinées ou des photos et des images animées. Dans ce contexte, ces documents authentiques deviennent des discours, vu que, ainsi que le souligne Adam (1999), ils postulent un contexte d'énonciation précis et, pris socialement dans une perspective communicative, ces discours impliquent une interaction. Le texte lui-même n'est plus considéré comme un système, mais comme un discours.

Dans le *Programme congolais de français* (2005), l'image est laconiquement évoquée comme contenu, sans en définir les contours méthodologiques. Le récent *Référentiel de français* (2014) souligne la dimension panesthétique du discours et

du langage. Le fait notable est que ce sont seuls les manuels congolais du cycle inférieur qui sont accompagnés des images. Aussi curieuse que paraisse cette réalité, elle traduit un déficit dans l'importance accordée aux ressources picturales. Il n'est pas compréhensible de limiter la lecture de l'image au cycle inférieur. En réalité, les manuels destinés aux cycles moyen et terminal ne proposent que des textes. Est-ce pour signifier que seuls les élèves du cycle inférieur sont enclins à 's'amuser' avec les images ? Loin de là est notre propos, car l'image, vu son potentiel à exhumer les imaginaires, elle peut faire l'objet des lectures variées à des degrés divers⁴.

En tant que matériel didactique semi-concret, l'image est intuitive lors de l'apprentissage. Dans la mesure où elle est comparée à un énoncé 'verbal', l'image devient un iconotexte, ainsi que le souligne Maingueneau (2014). C'est la raison pour laquelle le Guide pédagogique du manuel *Parler pour communiquer* l'appelle « *document iconographique* » probablement en l'ancrant dans une perspective, non seulement de la sémiotique peircienne (icône), mais aussi pour souligner la pertinence de la dimension discursive et intersémiotique qu'on doit instaurer en classe.

Pour le cycle inférieur du secondaire, l'immersion dans l'oral est fort exigée par ledit *Programme*. L'image, ou encore l'iconographie en tant que signe intentionnel et acte de langage, est ainsi une ressource pouvant favoriser le déclenchement des interactions langagières, verbales et la construction des sens (Ngub'Usim, 1980). Dans la classe, il y a plusieurs intelligences et des regards diversifiés. Conséquemment, il faut inscrire l'image dans la dynamique des intelligences multiples que prône Gardner (1997). Un élève, naturellement timide, peut développer des compétences d'expression orale ou écrite à la vue des images : il a, dans l'entendement de Gardner, une intelligence particulièrement esthétique et visuelle ou encore spatiale.

Certes, l'image peut paraître laconique, mais elle charrie mille mots, des regards et des lectures variés. Si l'on veut exhumer les imaginaires des élèves, leurs *weltanschauungs*, si l'on veut débloquent l'oral de l'élève ou maximiser la compréhension du texte, si l'on veut concevoir un texte pour enseigner la langue, l'image est un médium aussi valable parmi tant d'autres ressources intersémiotiques. Ignorer cela en situation de didactique, c'est consacrer le monopole injustifié du texte 'préconçu', c'est ignorer aussi la dimension panesthétique du langage et la diversité des moyens de communications, des créativité sémiotiques et des compréhensions.

La lecture ludique stimule l'élève. Nous avons constaté sur terrain que les élèves pubères et adolescents construisent leurs identités culturelles à travers

des personnages et événements de la société dont les images médiatiques sont les principaux vecteurs. Pour preuve, les élèves de cet âge préfèrent les dessins animés, plus ludiques, que les films documentaires, généralement verbeux. Les réseaux sociaux sont venus amplifier l'importance des images⁵.

Voilà pourquoi, nous envisageons l'intégration des images en didactique des langues, principalement, les dessins, les bandes dessinées ou les photos qu'on peut capitaliser pour maximiser la compréhension du texte au moyen des modalités ludiques. Le discours verbal, l'énoncé ou le texte n'est pas banni : l'approche picturale du texte, en situation didactique, instaure une dynamique comparatiste et la fonction de l'image ne se limite plus à l'illustration, vu qu'elle est (devenue) un discours à part entière. L'une des fonctions du ludique, en pédagogie, c'est la motivation : l'image en est une ressource à plusieurs facettes comme celles d'éveiller le langage et de se construire des imaginaires. Le jeu se perçoit dans trois vecteurs : d'abord, lorsque la lecture oscille entre le texte et l'icône. Ensuite, à travers des perspectives variées sur des ressources parfois ludiques : les images, sur le plan plastique ou de la forme, charrient parfois des humours. Et, enfin, lorsque le stimulus pictural entraîne des interactions.

2. Les manuels sous étude

Les manuels sous étude ont été édictés dans des contextes pédagogiques et politiques différents. *Apprenons la langue française*, destiné à la huitième (deuxième) année, date de 1988. Il reflète encore les pédagogies du conditionnement et sur objectifs. Il est encore d'usage aujourd'hui parce que, non seulement aucun autre n'est encore proposé, mais aussi, faute de mieux, les enseignants s'en servent, car, prétendent-ils, les textes gardent leur éclat pédagogique classique pérenne. *Parler pour communiquer* de la septième année date de 2005. Il est progressiste à bien des égards. D'abord, il s'inscrit dans la logique des approches communicatives de la linguistique austinienne. C'est-à-dire, une dynamique des actions langagières placées au service de la communication réelle. Ensuite, à chaque texte de ce manuel correspond une image, essentiellement un dessin. Quant au manuel *Le Français au quotidien B1* (sic), il a été proposé depuis 2015 et s'inscrit dans un bouleversement⁶ du statut sociodidactique du français en République démocratique du Congo qui devient le 'français langue étrangère'. Pour nous en convaincre, trois réalités sont perceptibles dans ce manuel : la proposition en surnombre des documents authentiques au lieu des textes littéraires, la proposition des niveaux décrits par le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (Niveaux A 1, A 2, B 1, B 2) et l'emphase placée sur les approches communicatives et actionnelles.

3. Approche méthodologique

Pour recueillir les opinions des enseignants de français du cycle inférieur, nous avons recouru à un questionnaire d'enquête soumis à 56 sujets de la ville de Goma. Nous les avons rencontrés au Lycée Amani en dates du 20 au 23 mai 2019 à l'occasion de la correction de l'épreuve de Dissertation de l'examen d'État de l'édition 2019. L'échantillon était donc occasionnel, sur une population mère de 180 sujets. Trois questions principales étaient soumises à ces enseignants de français : *Vous arrive-t-il de recourir à l'image dans vos pratiques pédagogiques ? Si oui, vous y recourez avant ou après le texte ? Si non pourquoi ?* Par ailleurs, outre le questionnaire d'enquête, nous avons interviewé, non seulement certains des enseignants enquêtés, mais aussi quatre enseignants œuvrant dans des écoles à régimes différents : le Programme congolais et le Programme belgo-congolais. Les propos des personnes interviewées ont été enregistrés. Pour analyser ces données, nous avons doublement recouru à l'analyse du contenu. D'abord, cette analyse du contenu a été appliquée sur les trois manuels ci-haut présentés, en considérant les contenus figuratifs et les dispositifs pédagogiques. Ensuite, grâce au prélèvement des fréquences, nous avons quantifié les opinions des enseignants enquêtés moyennant le calcul des pourcentages.

4. Résultats

4.1. Contenu pictural des manuels

Apprenons la langue française est un manuel destiné à l'enseignement du français pour la deuxième année secondaire. Ce manuel diversifie les ressources picturales. Il s'agit des photos (cinq), des dessins (vingt-sept) et des bandes dessinées (trois). Le manuel *Parler pour communiquer*, proposé pour la septième (première), contient quarante-quatre textes. À chaque texte correspond une image, principalement, un dessin. Ces dessins sont tous en noir-blanc. Ce qui réduit une valeur sémiotique que peut revêtir la couleur au service du texte. Depuis 2014, le manuel *Le Français au quotidien* est recommandé pour l'enseignement du français dans les classes inférieures du secondaire. Parmi ces documents picturaux figurent, notamment, les dessins (quatre), les photos (cinquante) et les documents authentiques comme les affiches publicitaires, les dépliants de sensibilisation qui instaurent une hybridité des langages. Dans leur essence, pour peu que l'on s'y intéresse, les ressources figuratives de ces trois manuels recèlent des sens et des humours. Les formèmes, les idéogrammes et les énoncés de ces ressources font transparaître de réelles modalités des jeux et des signes. Dans *Apprenons la langue française*, les situations suivantes sont proposées pour lire l'image :

Tableau 1 : L'image et son dispositif pédagogique dans *Apprenons la langue française*

Nature	Texte	Consigne pour lire l'image
Dessin	Ramatoulaye, pp. 191-192.	Décris l'attitude de Ramatoulaye, p. 193.
Photo	Vol des questions d'examens, p. 30.	Prouve l'activité de cette classe, p. 31.
Planche de bandes dessinées	1.Un cycliste débutant, p. 175. 2.Histoire de chasse, pp. 179-180.	1.Complète les paroles dans les deux bulles du dernier dessin, p. 176. 2.Raconte ce que tu vois sur chaque dessin (voir page suivante). Puis raconte toute la scène. Pourquoi Tintin est-il si étonné à la fin ? Lis l'extrait du roman d'A. Maurois. Compare les deux documents. p. 181.

À la lecture de ce tableau et du manuel, force est de souligner que très rares sont les questions instaurant un jeu de lecture entre le texte et l'image, les bandes dessinées exceptées. Les images sont proposées dans le manuel avec pour unique objectif, la motivation. Les planches de bande dessinée nous ont paru progressistes. Par exemple pour le texte *Un cycliste débutant*, les questions sur l'image instaurent une dynamique de construction du savoir par des tâches complexes, une des formes des lectures ludiques. L'apprenant ne peut compléter que s'il a compris la succession des faits dans les vignettes de la planche. La bande devient scriptible à la suite de la compréhension du texte précédent. Certes ces innovations sont à souligner, mais, des questions de comparaison sont encore absentes. Il aurait encore été intéressant que la lecture soulignât la comparaison entre les jeux de cyclisme (le texte) et de javelot (la planche de bande dessinée) telle qu'évoquée dans les deux ressources. Ce sont les questions du texte et de la planche suivants qui instaurent un véritable jeu constructif de lecture allant du texte à l'image : on lit un extrait de roman qu'on compare à une planche de bande dessinée.

En revenant aux exercices des tâches complexes, la planche de la page 334 n'est pas accompagnée d'un texte. La consigne invite l'apprenant à construire une pensée cohérente à partir des images. Les images sont muettes avec des bulles sans énoncés. Seuls les gestes, les postures et les regards permettent à l'élève de concorder avec les paroles proposées. Les consignes sont les suivantes : *Remets ces répliques à la bonne place, dans leur bulle/ Invente une suite à cette scène.* Il nous semble qu'à la suite de ces consignes, le rôle capital de l'image dans la construction du texte à didactiser est vivace, car tout en reconstituant le récit, les élèves construisent un autre texte. Telle est une modalité de lecture ludique et co-constructive du texte à partir des images et des énoncés en puzzle. La présence de cette proposition progressiste est malheureusement très insuffisante voire

unique dans ce manuel. Voici un extrait des dispositifs pédagogiques que propose le manuel *Parler pour communiquer*.

Tableau 2 : L'image et son dispositif pédagogique dans *Parler pour communiquer*

Texte	Consignes
Je cherche papa Kitamina, p. 13.	Observez bien le dessin qui se trouve sur la page à gauche du texte 1. Dites ce que vous voyez. 2. Que pensez-vous de ce dessin ? 3. Si vous deviez le dessiner, comment feriez-vous ?

Il est à souligner des avancées significatives concernant l'observation attentive telle que recommandée par la consigne. Cette question sur l'observation revient à toutes les questions de tous les dessins du manuel. Les questions qui suivent convoquent le point de vue personnel voire les subjectivités de l'apprenant sur ce qu'il voit ou le message à tirer de l'image. Mais, le véritable problème dans ces questions réside dans l'absence d'une approche intermodale pouvant instaurer une lecture ludique et hybride entre le texte et l'image. Aucune question ne se réfère au texte. Lorsqu'on lit le Guide de l'enseignant, on est édifié de constater que cette sous-branchette est déjà proposée. Elle viendra après à la quatrième position, c'est-à-dire, après le débat thématique, le texte d'exploitation et la lecture dirigée. Les souhaits du Guide se lisent ainsi : *La leçon du document iconographique aidera l'élève à générer des idées cohérentes à partir de l'image, d'un dessin, d'une photo/ Débloquer l'expression de l'élève*. Certes, il est plausible que le Guide propose le brainstorming comme approche de lecture qui est, à l'évidence ludique, mais l'absence de lien de lecture entre le texte et l'image réduit la dimension comparatiste et ludique.

Dans le manuel *Le Français au quotidien*, les consignes pour lire l'image sont diversifiées. Cependant, comme dans les précédents manuels, la plupart des grilles de lecture ignorent l'intermodalité bien que certaines rares grilles proposent des lectures comparées en ne considérant que les images. En guise d'illustration, la fiche de lecture figurant à la page 40 : *Que voyez-vous sur les images ?/ Qu'est-ce que ces images ont en commun ?/ Sur quel sujet ?*. Comme on peut le comprendre, la dernière question sort de l'ordinaire, car elle propose un détour utile vers l'énoncé ou l'épidiscours. Par ailleurs, d'autres grilles de lecture proposent des lectures axées sur les actes de langage que connotent les images. Consécutivement à la photo figurant à la page 40, où l'on voit des gens assis dans une sorte d'amphithéâtre, visiblement levant les mains, la question : *Qu'expriment les personnes par*

leurs gestes ? illustre bien les actes de langage que l'image charrie et qui convoque des subjectivèmes lectoraux. Tels sont les contenus picturaux et les lacunes méthodologiques cernés dans ces manuels. Il nous sied de comprendre aussi les opinions des enseignants.

1.2. Les opinions des enseignants

Dans le contexte congolais, on présume qu'être recruté pour participer à la correction de l'examen d'État de Dissertation suppose que l'enseignant est hautement qualifié, formé et expérimenté. Voilà pourquoi, nous avons jugé opportun de saisir cette occasion pour recueillir les opinions de la « crème ». Les résultats sont les suivants :

Tableau 3 : Vous arrive-t-il de recourir à l'image dans vos pratiques pédagogiques ?

Opinions	Fréquences	Pourcentage
Oui	4	7,1
Non	52	92,9
Total	56	100

Le résultat est sans appel, car malgré la présence massive des images dans les manuels, seuls 7,1% des enseignants interrogés de notre échantillon recourent à l'image dans leurs pratiques pédagogiques. Pour la majorité écrasante de ces enseignants, les images contenues dans les manuels de tous les niveaux n'ont pas d'importance pédagogique. Un autre enseignant, visiblement peu intéressé par les images mais qui enseigne dans les classes supérieures, nous a déclaré que ces images sont un véritable *remplissage encombrant (...)* *Au lieu de lire le texte, les élèves sont emportés par les photos et ils salissent les manuels de l'école⁷ en inscrivant des insanités en bas des images.* Les enseignants qui recourent à l'image ont donné les opinions suivantes :

Tableau 4 : Si oui, vous proposez l'image avant ou après le texte ?

Opinions	Fréquences	Pourcentage
Avant	4	100
Après	0	0
Total	4	100

Quand bien même certains rarissimes enseignants prétendent recourir à l'image dans leurs pratiques pédagogiques, il nous semble que tous l'antéposent avec des risques de la réduire à une étape de sensibilisation ou de motivation comme cela se fait dans le FLE. Encore, faut-il qu'ils exhibent les fiches de préparation sur

les images. Nous aurions souhaité suivre ces leçons qu'on prétend enseigner, mais c'était sans compter avec le refus catégorique de ces quatre enseignants pour des alibis cachant bien un embarras. Voici les opinions libres et quantifiées émises par les enseignants qui ne recourent pas à l'image :

Tableau 5 : Donnez les raisons pour lesquelles vous ne recourez pas à l'image

Opinions formulées par les enseignants	Fréquences	Pourcentage
L'image n'a pas d'importance	35	67,3
Cette sous branche n'existe pas dans nos Didactiques	8	15,4
Nous n'avons pas de méthodologie	9	17,3
Total	52	100

Les opinions étaient libres à des questions ouvertes. Les avis de cette 'crème' nous ont emphatisé notre questionnement de départ bien qu'apparemment 17 enseignants reconnaissent le potentiel pédagogique de ces images. Deux des plus âgés des enseignants, probablement qui ne trouvent pas l'importance didactique de l'image, ont été plus explicites et catégoriques :

- 1. L'image, on le sait, est laconique, voire muette. L'on ne peut pas s'imaginer qu'elle constitue une matière d'apprentissage de la langue. Notre tradition se limite au texte littéraire. Ce sont vos nouvelles approches-là qui rabaissent le niveau du français en RDC. Regardez comment écrivent⁸ les élèves !*
- 2. L'usage des images, à la lumière de leur présence sur les réseaux sociaux, précipite la didactique dans la crise de l'argumentation et la constipation d'idées (sic). Quand on n'a pas d'arguments, on utilise les langages non verbaux comme les émoticônes, les stickers et les photos.*

Partagées par la plupart des enseignants de français, ces opinions traduisent un malaise et un problème sérieux lié à la didactique, aux nouvelles approches et aux contenus. Concernant les contenus, l'on sait très bien qu'avec les approches par compétences, les contenus ne doivent plus être considérés comme une fin, mais comme des ressources capitalisables. L'apprenant doit s'approprier ces dernières en vue de développer ses compétences particulières. Parmi ces ressources, figurent les images. Concrètement, nous estimons que la lecture de l'image contribue à l'acquisition des compétences critiques et comparatistes. L'autre problème réside au niveau du système ancien dans lequel la tradition a toujours limité l'enseignement des langues. Dans le cours de *Didactique spéciale et évaluation* tel qu'enseigné dans les Départements de Français des Instituts supérieurs pédagogiques sensés former les enseignants de français. En effet, dans ces discours didactiques, ainsi

que cela se reflète dans les opinions des enseignants, seul le texte est considéré comme unique ressource d'enseignement. Ce qui est, à notre avis, un écueil majeur à corriger en amont. En plus de cela, certains cours comme les *Techniques d'interprétation des textes littéraires* ou la *Littérature comparée* ne font pas allusion à d'autres ressources langagières à l'instar des arts figuratifs. Limiter les études humaines au seul texte, fût-il littéraire, c'est ignorer la dimension (inter)discursive et panesthétique du langage.

À l'heure actuelle de l'intermédialité, une littérature comparée limitée au texte littéraire réduit les saveurs esthétiques de la lecture pouvant être maximisées par d'autres arts ou discours. Par ailleurs, les compétences de certains enseignants en sémiologie la plus élémentaire laissent à désirer. Pour preuve, un enseignant qui postule que *l'image est muette* ignore qu'il s'agit bien d'un langage, ou encore, d'un acte de langage au sens austinien, et, par ricochets, l'image est un signe, en plus intentionnel, (en) codé et décodifiable.

Le deuxième problème est lié à la formation continue des enseignants des langues. Les rares formations qui se font évoquent les méthodologies de façon évasive et ignorent les ressources. S'agissant de la crise de l'argumentation que redoutent les enseignants enquêtés, force est, de constater que l'usage des images, dans un certain contexte, est laconique. Dans notre contexte, au contraire, nous militons pour le potentiel qu'a l'image pour déclencher des productions langagières et faciliter la compréhension du texte. En plus de cela, les émoticônes sont des actes de langage tout aussi puissants, véhiculant des cultures et des codes vivants à travers la communication. Ces productions langagières peuvent être remodelées pour construire une pensée argumentée. Un autre enseignant nous a rapporté ces propos qui traduisent bien un autre problème :

Dans notre école, nous n'avons qu'un seul manuel pour la première année et un pour la deuxième. Je sélectionne les textes sous forme de recueil ou syllabus et je distribue ces textes aux élèves. Les images ne sont pas reprises parce qu'il faut les scanner et cela exige des moyens financiers. En plus, le chef ne peut s'imaginer déboursier de l'argent pour de simples images. Le français, c'est d'abord le texte ! On pourrait recourir à l'image si l'on veut illustrer le texte. En plus, les images distraient les élèves.

Ces propos traduisent la réalité de la majorité des écoles congolaises où les manuels sont une denrée très rare. Le manuel de l'élève est récupéré par l'enseignant. Lukogho (2018) avait révélé cette réalité alarmante. Par ailleurs, limiter l'image à un simple langage illustratif nous paraît tellement réducteur qu'il faudrait corriger cette faiblesse notable. Certes, l'image semble concrétiser le texte, mais

cette illustration doit prendre assez de temps pour cerner les autres formes expressives que recèle l'image par rapport au texte. La distraction que dénonce l'enseignant interviewé est capitalisable en la transformant en des lectures/imaginaires oniriques pour des raisons didactiques. Les littératures de la jeunesse considérées, au début, comme des marques de 'distractions' (La Fontaine, Fénelon, Perrault), débouchent, *in fine*, sur des enjeux didactiques majeurs.

À Goma, fonctionnent deux écoles d'élite sociale, *Kivu International School* et *Arc-en-ciel*. Ces deux écoles assurent une formation suivant le programme belgo-congolais. Lors de l'interview concernant la portée de l'image dans ses pratiques pédagogiques, l'enseignant de *Kivu International School* nous a révélé ces propos :

Je travaille avec deux Programmes d'enseignement de français : belge et congolais. J'utilise le manuel Point-virgule (pour le système belge) et Parler pour communiquer (pour le système congolais). Le Programme belge recommande le recours à l'image. Celle-ci illustre les courants littéraires. Comme nous enseignons la culture française, par exemple, je montre l'art gothique qui correspond à la littérature médiévale. L'antéposition tout comme la postposition sont possibles, mais, après le texte, l'image est plus suggestive. Il m'arrive de demander aux élèves de représenter en dessins ce qu'ils ont compris, par exemple du texte Le loup et l'agneau. Et ils le font très bien.

Ces évidences se justifient dans la mesure où l'enseignant est informé de la portée de l'image : *ce n'est pas, a-t-il renchéri, par contrainte ou parce que les dispositifs pédagogiques recommandent cette modalité*. Il a souligné que bien qu'il n'ait pas appris la théorie sur l'image lors de la formation académique, il a eu à en estimer l'importance pédagogique lors de ses stages de didactique du FLE hors du pays. Par contre, l'autre enseignant, celui travaillant à *Arc-en-ciel*, estime qu'il recourt à l'image à l'étape de la motivation ou et la sensibilisation, c'est-à-dire, avant le texte comme il le fait quand il enseigne le FLE.

Ainsi qu'on le voit, l'image est utilisée pour essentiellement illustrer et non faire objet des lectures sémiotiques ludiques oscillant entre texte et image à partir des observations minutieuses comparées et des descriptions évidentes. Les écueils constatés aussi bien dans les manuels que dans les opinions des enseignants ont ainsi alimenté nos questionnements auxquels nous répondons dans les lignes suivantes.

2. Des écueils aux propositions didactiques

Deux types d'écueils viennent d'être soulignés, partant de cette saisie empirique de terrain. D'abord, l'absence des (in)formations pour lire l'image dans le profil

académique des enseignants. Ensuite, une méthodologie vacillante dans les manuels et Guides pédagogiques. Le problème méthodologique est à corriger en amont, lors de la formation des enseignants. Il est vrai que certains enseignants sont esclaves de leurs didactiques et acceptent difficilement des nouveautés ou des manières différentes d'enseigner. Les cours de *Didactique spéciale et évaluation*, tel qu'enseigné dans les Instituts Supérieurs Pédagogiques du pays, devraient souligner la diversité des ressources et proposer la sous-branche de lecture de l'image.

En 2017, à Goma, il y eut des formations de remise à niveau organisées par le Ministère de l'Enseignement primaire secondaire et professionnelle. Le contenu était clair : le texte ne doit plus être considéré comme unique ressource d'enseignement du français. Il a été recommandé de recourir aussi à d'autres formes discursives, notamment, les images et d'autres types des textes. Le Ministère avait même recommandé un Curriculum appelé *Référentiel de 2014*, largement inspiré du *Cadre européen commun de référence pour les langues*, mais adapté au contexte congolais.

Cependant, à la suite de nos observations, les enseignants de français de Goma sont très réticents à appliquer les souhaits de ce Curriculum qui recommande la diversité des ressources. Seules la vulgarisation et l'intégration de ces acquis dans les cours de *Didactique spéciale* pourront, à notre avis, véritablement instaurer une lecture intermodale dans des pratiques pédagogiques des enseignants.

Concrètement, nous proposons que la lecture se fasse en deux volets pour que ces jeux de lecture intermodale aient des enjeux pédagogiques co-constructifs. Primo, en brainstorming : l'élève émettra son idée, son point de vue sur l'image, car, de toute évidence, les regards sont variés. Le brainstorming est une forme ludique enrichissante qui suscite des subjectivèmes. En effet, le brainstorming favorise l'émulation, des humours, car pour autant que les regards se diversifient, le ludique trouve facilement sa place dans la mesure où toutes les réponses sont à prendre. Le plaisir ou le désir de lire ou de rire est psychologiquement grand quand l'apprenant constate que son point de vue ou son regard, fût-il risible, est pris en compte, débattu ou recadré. Le rire humoristique en classe est une modalité de motivation pour apprendre ludiquement.

Secundo, il s'agira de demander aux élèves d'établir des liens de similitude ou de différence existant entre le texte et l'image. Ce volet matérialise un comparatisme constructif. En plus, que vaut l'image et tout discours dépiauté de son contexte d'énonciation ? C'est aussi le texte qui joue le rôle du contexte énonciatif. Ce contexte est enrichi par les imaginaires verbalisés par les élèves. Cette lecture bonifierait donc la compréhension du texte vu qu'elle se réalise dans une atmosphère

ludique où les subjectivèmes sont ambiants. Ainsi, l'image est-elle postposée au texte. À ce propos, Barthes (1964) nous édifie : *trois niveaux de lecture doivent s'instaurer : le linguistique, l'iconique et le rapport entre le texte et l'image*. L'ordre successif des procédés proposé par Barthes nous paraît tellement opportun et enrichissant dans un contexte pédagogique. Par exemple, le comique est parfois perceptible si des contradictions ressortent entre le texte et l'image. Ce comique est une marque d'une lecture ludique.

Mais, pour autant que les discours didactiques ne s'imposent pas forcément sur les réalités du terrain, l'antéposition de l'image est possible dans des écoles des milieux reculés et même de la ville où les manuels sont rares voire inexistants. En effet, à partir d'une image dessinée par un élève, d'une statuette, ou d'un document authentique proposé par l'enseignant, lequel document est proche du thème en étude, l'enseignant demandera aux élèves d'émettre des hypothèses. Grâce aux idées glanées par brainstorming, un petit texte cohérent est conçu et il devient ressource d'enseignement de la langue. La langue et le contenu sont familiers à l'apprenant. N'est-ce pas une forme du socioconstructivisme piagétien où l'apprenant est impliqué dans la construction de son savoir ? Somme toute, pour apaiser les détracteurs de l'image qu'ils qualifient de laconique, l'image permet d'appréhender, en un temps record, les lectures variées. La lecture des textes bonifiée par l'image rend encore les élèves plus sensibles, créatifs et relativement complets, avec un pouvoir de conception et d'anticipation. Mais quels sont les bénéfices de cette approche ?

3. Les acquis de l'image et les enjeux des jeux

Lors de nos pratiques des classes (FLS et FLE), nous avons ébauché une expérimentation au stade embryonnaire en recourant aux images dans l'enseignement des textes. Concrètement, trois types de questions étaient au menu. Primo : Donnez le contenu du texte que vous avez étudié. Secundo : Que voyez-vous sur l'image ? Et, tertio : Donnez deux éléments de ressemblance et de différence que vous trouvez entre le dessin et le texte. Nous avons, *in fine*, noté les acquis suivants en didactique du français :

L'image a captivé l'intérêt des apprenants : les élèves, naturellement timides, ont trouvé de l'intérêt à s'exprimer autrement. L'image a déclenché des imaginaires et exhumé d'autres formes expressives ou sémiotiques. Tel est le cas des couleurs ;

- L'image, dans des pratiques ludiques, a permis d'arranger des puzzles, comme dans l'exercice des bulles à compléter. Gardner (1997), à cet effet,

nous édifie concernant cette forme d'intelligence où le ludique contribue à la construction de la pensée à partir des images et discours déconstruits ;

- Profusion des sens, l'image a réussi à varier les ressources langagières d'enseignement et à stimuler des lectures plurivoques, détaillées, mieux que ne le ferait un texte seul ;
- L'image, prise comme empan, a pu approfondir la compréhension du texte et même du thème en étude ;
- L'image a favorisé l'émergence des compétences diverses : la compétence lexicale, (inter) culturelle (un élève a pu contextualiser les personnages du dessin), interactive, sociolinguistique, communicative et interdiscursive ;
- L'image a permis l'autonomisation des apprenants dans leurs lectures individuelles, subjectives ;
- Enfin, l'image a concrétisé les imaginaires textuels : les ressources ne sont plus abstraites. Mais, sur la balance entre le « raconter » et le « monter », ce dernier semble plus motivant.

Ces acquis se justifient dans la mesure où, la 'lecture-plaisir' se réalise dans une dynamique ludique et amusante, mais éminemment co-constructive vu qu'elle déclenche des interactions verbales et langagières. En plus de cela, il se développe, chez les élèves, un esprit critique avéré et s'incruste une culture artistique hybride, du reste interdiscursive, car la critique est double : l'image est aussi une modalité de critique. L'apprenant-lecteur fait donc une sorte de critique de la critique.

Conclusion

À l'aune de cette étude, nous soulignons que l'image est capitalisable dans des pratiques pédagogiques, car l'image est intuitive, illustrative, captivante et suggestive. De même, la notion de l'image est d'actualité : nous sommes plus que jamais une civilisation de l'image et de l'intermodalité. Les élèves iconisent chaque jour leurs pratiques langagières. Ce sont des individus qui s'émerveillent devant les images surtout si nous voyons comment ils manipulent ludiquement les images à travers les émoticônes sur les réseaux sociaux ou encore à travers les jeux vidéo. Mais, la fonction récréative de l'image ne doit pas supplanter l'aspect didactique. L'image doit être 're- créative'.

Vu ces évidences, pour bousculer la *doxa* ambiante sur les ressources, l'image est à intégrer dans les cours des *Didactique des langues*, de *Littérature comparée*, de *Rhétorique générale et stylistique* et de *Sémiotique*. L'école reste l'un des dernières oasis d'une lecture dynamique, dans le contexte congolais, où les études des lettres

périclitent davantage. Nous avons constaté, en ville de Goma, que certains élèves ont pu colorier et/ou annoter certains dessins contenus dans leurs manuels. Cette réalité a prouvé une lecture ludique traduisant bien des compréhensions libres, variées du texte et des (re)sémiotisations ou des interdiscours. Cette évidence étonnante pourrait intéresser d'autres études axées sur les palimpsestes ludiques et interdiscursives des élèves à partir des lectures des textes et des images. Enfin, étant donné que, depuis les années 1990, l'intrusion systématique et fracassante des images, comme les dessins, s'avère manifestement indéniable dans le roman et le conte congolais publiés au Congo, surtout chez Mediaspaul; une étude est plausible pour, non seulement se pencher sur ces postures scripturaires intersémiotiques/interdiscursives, mais aussi, pour en envisager des pratiques « lectorales » à tous les niveaux de l'enseignement des langues bien que, apparemment, ce soient les jeunes qui en raffolent.

Bibliographie

- Adam, J.-M. 1999. *Linguistique textuelle. Des genres de discours aux textes*. Paris : Nathan Université.
- Barthes, R. 1964. « Rhétorique de l'image ». *Communications*. Paris : Seuil.
- Ceredip. 1988. *Apprenons la langue française, 2^{ème} secondaire*. Kinshasa : Édideps.
- Cuq, J.-P. (Dir.) 2003. *Dictionnaire de didactique du français langue seconde et étrangère*. Paris : Clé International/ASDIFLE.
- Cuq, J.-P., Gruca, I. 2005. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- Fish, S. 1980. *Is there a Text in this Class? The Authority of Interpretive Community*. Cambridge : Harvard University Press.
- Gardner, H. 1997. *Les formes de l'intelligence multiple*. Paris : Odile Jacob.
- Groupe µ. 1992. *Traité du signe visuel, pour une rhétorique de l'image*. Paris : Seuil.
- Horace. 1997. *Œuvres complètes*, (traduction, introduction et notes par François Richard). Paris : Flammarion.
- Joly, M. 2009. *Introduction à l'analyse de l'image*. Paris : Armand Colin.
- Joly, M. 2011. *L'image et ses signes. Approche sémiologique de l'image fixe*. Paris : Armand Colin.
- Kamoka, R. et al. 2015. *Le Français au quotidien. Livre de l'élève*. Kinshasa : CRFPF.
- Kamoka, R., et al. 2015. *Le Français au quotidien. Livre du professeur*. Kinshasa : CRFPF.
- Komensky, J. A. (dit Comenius), [1638]. 2002. *La grande didactique ou l'art universel de tout enseigner à tous*. Paris : Klincksieck.
- Lukogho, V. G. 2018. *Les textes du manuel Parler pour communiquer : pour une didactique des compétences communicatives et culturelles en français*. Mémoire de DEA. Institut Supérieur Pédagogique de Bukavu : Bukavu.
- Maigneueau, D. 2014. *Analyser les textes de communication*. Paris : Armand Colin.
- Minepsp. 2005. *Programme national de français*. Kinshasa : Édideps.
- Ngub'Usim, M. N. 1980. *Étude analytique de la validité de quelques jeux verbaux et figuraux du Zaïre comme mesure de la pensée divergente. Contribution à l'évaluation du potentiel créatif chez l'adolescent*. Thèse inédite pour le doctorat en Pédagogie : Université de Kisangani.

Picard, M. 1986. *La lecture comme jeu*. Paris : Minuit.

Senker, M. et al. 2006. *Parler pour communiquer. Manuel de français 1^{ère} année secondaire. Livre de l'élève*. Kinshasa : Éd. Loyola.

Senker, M. et al. 2006. *Parler pour communiquer. Guide pédagogique*. Kinshasa : Éd. Loyola.

Notes

1. Et justement, notre constat est que, dans le contexte congolais, l'enseignement de l'anglais est plus souple voire efficace au cycle inférieur du secondaire (même dans tous les cycles avec des visées dynamiques d'« anglais sur objectifs spécifiques »), car tout se fait dans des conversations co-constructives grâce à la diversité des ressources, figuratives, notamment. De l'autre côté, l'enseignement du français est resté figé dans l'abstraction et une sorte de pédagogie du conditionnement. On nous objectera par l'argument des statuts différents des langues : langue étrangère pour l'anglais et langue seconde pour le français. Et nous de marteler que l'apprentissage des langues ne vise plus le standard, mais, dans l'optique des approches par compétences, l'apprentissage doit faire acquérir à l'élève des compétences des communications réelles pour les besoins pratiques et utiles.

2. D'autres manuels existent, principalement ceux destinés à l'enseignement du français aux cycles moyen et terminal. Ces derniers manuels présentent des ressources picturales, mais n'envisagent même pas une lecture intermodale. Aucun dispositif pédagogique n'est prévu, malgré la présence, au début de chaque thème, des photos et dessins. Il s'agit des manuels *Au gré des vagues* (3^e), *Florilèges 4, 5, et 6^e*, *Initiation littéraire 4^e* (1^{ère} et 2^{ème} édition). L'*Anthologie 5^e* de Clothilde Meeus propose des signes non verbaux après chaque texte, mais ces signes sont très éloignés de la culture des élèves congolais.

3. Cette modeste proposition vient des interrogations et des réflexions que nous voudrions partager à la suite de nos descentes sur terrain et de pratiques de classe. En mai 2019, nous avons expérimenté cette approche dans une école secondaire de Goma, l'institut Himbi et dans le cadre de nos pratiques pédagogiques du FLE à l'Institut français de Goma avec les apprenants du niveau A 2.

4. Nous avons été marqué par le refus catégorique d'un élève de terminal en section Littéraire, de l'Institut Himbi de Goma, qui ne voulait pas lire *Le Petit prince* de Saint-Exupéry parce que, à en croire cet élève, ce texte était truffé de dessins et qu'il était convenant aux élèves du cycle inférieur ou même du primaire. Or, dans le champ littéraire congolais, les images occupent une place importante. Pour nous en convaincre, il sied de voir la foisonnante production en bandes dessinées, l'insertion systématique des dessins dans les romans et les contes populaires congolais comme ceux de Zamenga, Djungu Simba K., Pie Tshibanda, l'avalanche des images sur les médias congolais...pour comprendre que l'image n'est pas l'apanage des élèves du primaire. La position de cet élève traduit une culture ambiante où seul le texte fait la loi dans des pratiques lectorales.

5. Avec des conséquences graves : comment se peut-il qu'une publication accompagnée d'image (s) est plus commentée que celle qui en est dépourvue ? Cela dénote bien une paresse de l'esprit critique et comparatiste. Et les commentateurs sur les réseaux sociaux tombent dans le piège de la manipulation des images.

6. Il s'agit d'un énorme bouleversement, car selon les textes officiels congolais, le *Programme national de français* (2005) notamment, le français, en tant que branche d'enseignement, est appris comme une langue seconde. Nous n'ignorons pas les avis de Cuq et al. (2003 : 150-151); Cuq et Gruca, (2005 : 93) sur ce débat relatif au statut des langues en situation didactique. Le projet Sésam, qui est venu proposer le *Référentiel de français* et les manuels *Le Français au quotidien* à tous les niveaux, justifie ce statut à la suite des constats sur terrain où les pratiques et les représentations du français étaient en nette baisse. Et donc, il fallait enseigner le français comme une langue étrangère.

7. Dans la majorité des écoles congolaises, les manuels sont la propriété scolaire : le manuel n'appartient pas à l'élève.

8. Certainement, quand on est habitué aux anciennes pratiques pédagogiques et que le changement vient bousculer ces habitudes, les avis sont, au début, difficiles à adopter. En quoi les approches actionnelles et la didactisation de l'image peuvent-elles entraîner le déficit orthographique chez les élèves ? Nous estimons que la réaction de l'enseignant enquêté et interviewé est épidermique. Après l'enseignement de la leçon d'iconographie, d'autres ne sont pas bannies. Tel est le cas des sous-branches de *Dictée/orthographe* et de *Rédaction* qui permettent l'apprenant à bien écrire.