

L'image en didactique des langues et des cultures : une thématique de recherche ancienne remise au goût du jour



Catherine Muller

Université Grenoble Alpes, LIDILEM, France

catherine.muller9@gmail.com

Reçu le 31-08-2013 / Évalué le 30-11-2013 / Accepté le 31-08-2014

Résumé

Les recherches sur les usages des images en didactique des langues et des cultures constituent un objet ancien qui s'inscrit dans une réflexion plus large sur les supports d'enseignement. Si cette thématique s'est particulièrement développée avec l'introduction des méthodologies audiovisuelles, on observe aujourd'hui un renouvellement de la recherche sur ces questions. Les chercheurs s'interrogent sur les types d'images à utiliser et les activités à mettre en œuvre. Dans ce contexte, trois axes apparaissent particulièrement pertinents : l'usage de documents visuels pour le déclenchement de productions verbales, la notion d'intericonicité, qui explique la façon dont les images renvoient à d'autres images, et l'étude de la réception des supports iconiques par les apprenants.

Mots-clés : image, réception, support didactique, intericonicité

A imagem em Didática das Línguas e das Culturas: uma temática de investigação antiga objeto de renovação na atualidade

Resumo

As investigações sobre os usos das imagens em Didática das Línguas e das Culturas constituem um objeto antigo que se inscreve no quadro de uma reflexão mais alargada sobre os suportes de ensino. Se é verdade que esta temática se desenvolveu de modo particular com a introdução das metodologias audiovisuais, observa-se hoje em dia uma renovação da investigação sobre essas questões. Os investigadores interrogam-se sobre os tipos de imagens que devem ser utilizados e as atividades que devem ser acionadas. Neste contexto, três eixos emergem como particularmente pertinentes: a utilização de documentos visuais para desencadear produções verbais, a noção de intericonicidade, que explica o modo como as imagens reenviam para outras imagens e o estudo da recepção dos suportes icônicos pelos aprendentes.

Palavras-chave : imagem, recepção, suporte didático, intericonicidade

Visual images in second language and culture education: Updating a long-standing research theme

Abstract

Research on the uses of visual images in second language and culture education is a long-standing topic which is part of a broader reflection on course materials. While advances on the issue have been made possible with the introduction of audio-visual methodologies, there is today a renewal of research on this theme. Studies now focus on the types of pictures to use and the activities to implement. In this respect, three lines of research appear to be particularly relevant: the use of visual documents to trigger verbal expression, the notion of intericonicity, which explains how images evoke other images, and the study of the reception of visual materials by learners.

Keywords: visual images, reception, course material, intericonicity

Introduction

Dans le contexte actuel de reconfiguration des thématiques de recherche en didactique des langues et des cultures, nous voudrions montrer comment les recherches sur l'utilisation de l'image comme support pour l'enseignement/apprentissage des langues/cultures reviennent au goût du jour. Un certain nombre de publications récentes dans le domaine témoignent de ce regain d'intérêt. Ces travaux s'inscrivent dans une tradition de recherche plus ancienne, qui a connu un essor important avec l'avènement - puis le déclin - du mouvement structuro-global audiovisuel (SGAV). Les documents, authentiques ou non, utilisés dans les dispositifs d'enseignement/apprentissage représentent une question largement débattue en didactique des langues. Ces supports d'enseignement constituent un outil fondamental pour créer des motifs de communication et faire « vivre » la langue. Avec les technologies de l'information et de la communication, nous évoluons plus que jamais dans un monde d'images et les possibilités d'exploitation de documents visuels ou multimédia (PowerPoint, tableau blanc numérique, pour ne citer que deux exemples) offertes aux enseignants augmentent sans cesse. Les images numériques, gages de modernité, posent toutefois des questions similaires aux images en version papier. Après avoir retracé un historique et proposé un état des lieux des recherches sur l'image en didactique, nous développerons quelques concepts fondamentaux pour interroger cette thématique et introduirons ce qui apparaît comme des axes de recherche prometteurs.

1. L'image en didactique, d'hier à aujourd'hui

Il semble possible de dater au début des années 2000 la résurgence des recherches sur l'image en didactique, qui avaient été comme « gelées » depuis les années 1980. En effet, cette voie de développement ne constitue pas une problématique nouvelle ; un lien fort existe avec les recherches antérieures sur l'audiovisuel d'une part, et sur la créativité d'autre part.

1.1. Historique des recherches sur l'image en didactique

Dès le XVII^e siècle, le pédagogue tchèque J. A. Komensky (dit Comenius) ([1638] 2002) considère le potentiel des images dans l'enseignement. Il insiste sur le rôle joué par les sens dans la mémoire. Ce sera le mouvement structuro-global audiovisuel (SGAV) qui fera la part belle aux images à partir des années 1950. L'une de ses spécificités réside dans l'association de bandes magnétiques et de diapositives projetées. Les dessins servent à traduire visuellement les énoncés afin de faciliter l'accès au sens par les apprenants. En raison des codes visuels employés, cette représentation linguistique s'éloigne du fonctionnement naturel de l'image. Si les documents visuels figurant dans la méthode SGAV ont été tant critiqués, c'est principalement en raison de leur soumission au verbe (Margerie, 1981 : 29). Ils ont été utilisés pour décrypter des discours, ce qui a eu pour effet de créer un code supplémentaire. D. Coste critique « l'illusoire transparence d'une écriture iconique » (1975 : 6), présente lorsque l'image est conçue comme un transcodage.

Cet usage systématique d'images s'accompagne d'une réflexion didactique. En effet, les méthodes *Voix et Images de France* (1958) et *De Vive Voix* (1972) sont toutes deux conçues par le Crédif¹ et les didacticiens de cette institution s'interrogent sur le potentiel de l'image dans les cours de langue. En 1975, un numéro spécial de la revue *Études de linguistique appliquée* est consacré à l'image en didactique. D. Coste s'y interroge sur l'authenticité des usages de l'image : « l'image authentique ne le sera plus si elle donne lieu à des exercices tout à fait artificiels » (1975 : 26). Selon C. de Margerie (1981 : 24), l'écart est important entre les fonctions de l'image pédagogique et les fonctions de l'image dans la réalité. En classe de langue, des dessins, des photographies et des documents authentiques de la presse sont utilisés afin de faciliter la compréhension du sens et permettre une appréhension de la situation. Cet emploi ne correspond pas au rôle des supports visuels hors d'une utilisation didactique. En effet, les images sont là pour faire rêver, séduire, faire sourire ; elles permettent d'expliquer, d'identifier, de repérer, de témoigner, de dénoncer ou de provoquer dans des contextes aussi divers que des livres pour enfants, de la publicité, des schémas, des modes d'emploi, des cartes, des plans, du photojournalisme, des caricatures, des affiches politiques ou des

dessins humoristiques. Tout en s'éloignant des principes de la méthode SGAV, C. de Margerie reprend la technique de production sur images de *De Vive Voix*. Il préconise le réemploi libre, ou réinvestissement : « les étudiants réinvestissent spontanément et naturellement leurs acquis antérieurs » (1981 : 55).

Parallèlement, le BELC² construit une réflexion sur la créativité, par le biais notamment des simulations globales. Dans ce cadre, F. Yaiche ([1986] 2002) propose des activités créatives à partir de photographies, en s'inspirant des travaux de psychologues (Baptiste, Belisle, 1978). Les apprenants sont amenés à identifier, décrire, imaginer, raconter, argumenter. S'éloignant des situations de communication quotidiennes et utiles, les tâches proposées sollicitent l'imaginaire des apprenants et les incitent à la création verbale. On s'écarte d'une dimension purement utilitaire de l'enseignement/apprentissage. F. Yaiche insiste sur la libération apportée par de telles pratiques : « Les apprenants se livraient davantage, se livraient même de choses pesantes et bloquant bien souvent les processus d'apprentissage » ([1986] 2002 : 9). À la même période, A. Maley *et al.* (1980) s'appuient sur des supports visuels variés pour libérer la créativité des apprenants de langue.

1.2. Les recherches actuelles sur l'image en didactique

La mise en hibernation de la question de l'image dans les recherches didactiques pourrait être expliquée par les excès du mouvement SGAV, qui a soumis le visuel au verbal, entraînant un système de décryptage du discours par l'image. Le regain d'intérêt actuel pour les images ne semble pas venir des manuels de langues, dont la plupart continuent de sous-exploiter les supports visuels (Goldstein, [2008] 2009), mais bien des pratiques des enseignants de langues, qui ont conscience de la place prépondérante que joue l'image dans la société.

La thématique de l'image en didactique a récemment fait l'objet de colloques (33ème congrès de l'APLIUT à La Rochelle en 2011 ; 9ème journée d'étude Pierre Guibbert à Montpellier en 2012). Ces dernières années, des numéros spéciaux ont également été consacrés au rôle de l'image pour l'enseignement/apprentissage des langues (*Cahiers de l'APLIUT*, 2012a, 2012b ; *Études de linguistique appliquée*, 2005 ; *Le Français aujourd'hui*, 2008 ; *Les Cahiers pédagogiques*, 2008 ; *Les langues modernes*, 2002, 2013).

Les recherches actuelles s'interrogent sur le choix des documents visuels à privilégier. Pour B. Goldstein ([2008] 2009 : 9), si l'image retient l'attention de l'enseignant, elle est également susceptible de donner à réfléchir aux apprenants, même si c'est une autre perception qui est envisagée. L'image animée fait l'objet des réflexions de V.

Viallon (2002). L'image peut être associée à la littérature (Ferran, 2011 ; Ferran *et al.* (dir), à paraître). Certains auteurs s'intéressent plus particulièrement aux usages de l'image auprès d'enfants (Blanc, 2003 ; Leclaire-Halté, 2010).

En ces temps de multiplication des ressources technologiques de communication, les apprenants deviennent eux aussi producteurs d'images. Il convient de souligner l'importance actuelle des images numériques. Google Images, Google Maps, Picasa, Flickr proposent un immense réservoir d'images fixes. Grâce à YouTube ou à Google Vidéos, des vidéos authentiques sont disponibles sur Internet. Ces outils permettent le partage d'images grâce à des mots clefs qui leur sont associés.

Se pose ensuite la question des activités à mettre en œuvre à partir d'images. J. Corbett (2003 : 139) s'inscrit dans la tradition sémiotique et propose ainsi de sensibiliser les apprenants à la composition visuelle à travers l'étude de la « grammaire » et du « vocabulaire » des images. Un certain nombre d'auteurs insistent sur la dimension interculturelle (Pauzet, 2003, 2005 ; Serres, 2009 ; Muller, 2012a). En abordant la perception de la peinture comme une expérience sensible, A. Pauzet (2003, 2005) privilégie un travail sur le ressenti des apprenants. Cette « approche culturelle et sensible de l'œuvre » (Pauzet, 2003 : 498) implique de solliciter l'inconscient personnel et collectif des apprenants.

2. Quelques axes de recherche sur l'image pour l'enseignement-apprentissage des langues

Le renouvellement de cette réflexion s'appuie certes sur les recherches antérieures, mais s'ancre désormais davantage sur une perspective pluridisciplinaire, prenant en compte la production et l'interprétation des images. Différents points de vue sont articulés et les chercheurs n'hésitent pas à interroger d'autres domaines, comme ceux de la sociologie et de l'anthropologie. C'est ainsi que les travaux sur l'image en didactique s'appuient actuellement sur des concepts nodaux tels que l'intericonicité et la réception des formes artistiques. Les supports visuels peuvent être associés à des activités langagières privilégiées, ce qui fera l'objet de la première section de cette partie.

2.1. L'image comme déclencheur de productions verbales

Les images peuvent jouer le rôle de déclencheur, en apportant des motifs conversationnels aux apprenants. Lorsqu'elles sont utilisées comme un outil pour l'activation de l'interaction orale, on rejoint une problématique fondamentale d'enseignement :

comment « faire parler » les apprenants ? En classe de langue, il est nécessaire de trouver des motifs de communication pour susciter la parole des apprenants. À ce titre, l'image comme support d'enseignement fait intervenir des univers fictionnels, favorisant l'entrée de l'*ailleurs* dans les cours (Muller, 2011). Les apprenants échappent ainsi à l'environnement de la classe pour imaginer des situations en relation avec ce qui est représenté sur les documents. Selon J. Corbett (2003 : 140), les supports visuels apportent dans la classe des objets qui en seraient sinon à jamais exclus (comme l'aéroplane, les plages, ou encore les localisations touristiques dans la culture cible).

La capacité de l'image à susciter une production verbale a été soulignée par A. Maley, A. Duff et F. Grellet (1980). Loin d'être un handicap, le caractère non discursif de l'image facilite une multiplicité d'interprétations et permet à la créativité de se développer. B. Goldstein ([2008] 2009) cite le pouvoir qu'ont les images de susciter des idées et des discussions. En interpellant les apprenants, les documents visuels les encouragent à s'exprimer. Une telle approche s'appuie sur la puissance évocatrice et productrice de l'image, particulièrement de l'image artistique. Il est alors possible d'étudier la dynamique interactionnelle et l'implication des apprenants dans les activités (Muller, 2012b).

D. Coste recommande d'utiliser des images situationnelles ouvertes à différentes interprétations (1975 : 14). B. Goldstein ([2008] 2009 : 9) préconise l'utilisation d'images pouvant être lues à plusieurs niveaux. De tels documents, qui ne sont pas univoques, offrent en effet différents éléments à voir, de sorte qu'une polysémie est possible. En raison de leur dimension énigmatique, ils se prêtent à de multiples interprétations et peuvent susciter des discussions lorsque les apprenants ne sont pas d'accord sur ce qui est représenté. L'ambiguïté est susceptible de déclencher le discours. Les images qui suggèrent sans montrer directement laissent une part à l'imaginaire de chaque locuteur. Elles permettent ainsi aux spectateurs de les interpréter.

Les images insolites peuvent susciter des réactions et l'interrogation des apprenants. Chaque spectateur a alors besoin de trouver sa propre interprétation, qui sera verbalisée. C'est tout l'intérêt des images qui ne sont pas fermées, mais « qui interrogent, provoquent, dérangent » (Margerie, 1981 : 58). Le caractère insolite des documents permet également de favoriser l'expression des apprenants, de susciter chez eux des réactions diverses et de stimuler leur imaginaire. C. de Margerie (1981) privilégie ainsi des supports visuels qui présentent une difficulté de lecture. L'inconnu, l'insolite, la connotation et le fantasme, de l'ordre du mystère et de l'énigme, se prêtent davantage à une verbalisation. L'inhabituel est « source de communication plus que l'évidence » (Margerie, 1981 : 37). F. Yaiche utilise « des photos ambiguës, énigmatiques, lacunaires qui laissent une place à l'imaginaire de celui qui les regarde, lequel va pouvoir lever les voiles de l'ambiguïté ou combler les lacunes de cette photo et, de la sorte,

co-construire l'univers et se l'approprier » ([1986] 2002 : 12). Il précise plus loin : « Plus les photos sont difficiles à comprendre, plus elles sont ambiguës, plus elles sont susceptibles de lectures plurielles, de commentaires, de récits » ([1986] 2002 : 13). Ces différentes réflexions sont toujours d'actualité et s'appliquent entièrement aux images numériques.

L'image se prête particulièrement à des activités à deux ou en petits groupes. Elle crée des conditions propices à l'engagement des apprenants et peut les inciter « à être réceptifs aux interactions avec les autres » (Viallon, 2002 : 57). Selon C. de Margerie (1981 : 59), il est préférable que la signification soit retenue par l'apprenant et non par l'enseignant, afin de favoriser le plaisir de l'élève devant l'originalité et le spectacle de l'image.

2.2. L'intericonicité

La perception des images repose sur un principe d'analogie : « le décodage et la construction des images se fait toujours en relation avec d'autres plus anciennes » (Pauzet, 2005 : 137). Les documents iconiques sont ainsi appréhendés en fonction du stock d'impressions visuelles que possèdent les récepteurs. Ces modèles dont le spectateur n'a pas conscience déterminent sa perception et son jugement. Chacun réagit en fonction des images qu'il a déjà vues. À l'observation d'images, d'autres images surgissent, dont une partie peut être documentée, mais l'on a également affaire à des images mentales : « Cette mémoire des images, ça peut être une mémoire des images externes, perçues mais ça peut être tout aussi bien la mémoire des images internes suggérées par la perception extérieure d'une image » (Courtine, 2011 : 39). C'est ainsi que des apprenants confrontés à des photographies d'auteur mettent en relation ces images avec d'autres formes discursives et non discursives, en se fondant sur une reconnaissance analogique (Muller, 2012b).

L. Maurer et D. Londei utilisent la notion d'« interimage » (2008 : 225), sur le modèle de l'intertexte, afin de rendre compte de la « complexité inter- et transculturelle » (*ibid.*), tout en soulignant que ce domaine de recherche a encore été peu exploré. Lorsqu'il emploie la notion d'intericonicité, J.-J. Courtine se fonde sur l'interdiscours pour mettre en évidence « le caractère discursif de l'iconicité » (2011 : 39). De même que « l'idée de mémoire discursive implique qu'il n'y a pas de discours qui ne soient interprétables sans référence à une telle mémoire » (*ibid.*), la notion d'intericonicité souligne la nécessité pour l'historien et l'anthropologue de mettre en relation les images.

Il faut souligner que certains producteurs d'images créent consciemment des échos avec d'autres images. Les publicités se fondent plus particulièrement sur des références implicites à d'autres œuvres picturales. C'est ce que souligne A. Puzet : « le publicitaire a construit son discours autour de ces allusions, comptant sur une connivence culturelle » (2005 : 139). Il est alors possible de chercher dans des « images du quotidien largement diffusées » (Puzet, 2005 : 141) « un réseau d'images plus anciennes appartenant à notre patrimoine culturel » (Puzet, 2005 : 149). A. Puzet propose ainsi de présenter des publicités palimpsestes, accompagnées des reproductions des œuvres picturales sur lesquelles les images publicitaires se fondent. La mise en parallèle de ces documents met en évidence un « réseau souterrain d'images » (Puzet, 2005 : 139). Les apprenants sont ainsi invités à décoder des images quotidiennes. L'activité peut se dérouler en trois temps : observer l'œuvre picturale originale et le palimpseste pour découvrir la citation, analyser les effets de cette citation puis s'interroger sur le sens des modifications introduites. De telles activités permettent de faire prendre conscience aux apprenants de la récurrence des références picturales dans les images quotidiennes.

Une autre approche consiste à choisir des images présentant des thèmes universels singuliers, comme le paysage, la mort, la nature, la ville, l'homme, la femme, la beauté, le rêve, l'eau, le feu, la mort, le temps, l'amour, les représentations du corps (Puzet, 2005). Des images de la société étudiée peuvent être mises en relation avec des images de la société des apprenants représentant un même événement ou un même thème. Introduire des images d'autres aires culturelles apporte une décentration. C. de Margerie suggère de « proposer des images renvoyant à la culture d'origine de l'étudiant » (1981 : 53) afin de « pouvoir raconter le bazar de Kaboul et les tribus nomades » (*ibid.*). Un travail sur ces représentations peut être entrepris à partir des prises de position des apprenants, de leur ressenti et de la dimension interculturelle (Puzet, 2005 : 140). Des comparaisons entre ces images gagnent à être introduites selon les lieux et selon les époques. Il est en effet possible de comparer des représentations picturales en fonction des pays (Puzet, 2005 : 509). De même, étudier les tableaux en diachronie permet de révéler un imaginaire collectif et des valeurs partagées. A. Puzet (2005 : 145-146) suggère également de proposer des activités à partir d'images de l'homme devant la mort, qu'il s'agisse de peintures profanes ou religieuses, comme par exemple la représentation du Jugement dernier.

2.3. La réception des images

Un troisième axe nous semble mériter un développement. Il s'agit d'étudier la réception des images par les apprenants. À partir notamment des réflexions

programmatisques de l'École de Constance (Iser, [1976] 1997 ; Jauss, [1972] 1978), une sociologie de la réception s'est constituée. Elle focalise son attention sur le sujet récepteur-spectateur et non pas sur l'œuvre ou l'artiste.

Nous avons cherché à dégager les différents types de réactions verbales d'apprenants commentant des photographies d'auteur (Muller, 2011). L'enseignant se positionne en posture d'écoute bienveillante et ne cherche pas à apporter des connaissances savantes sur les images. Les apprenants ne sont pas jugés sur leurs réactions, ce qui leur apporte une certaine liberté de parole.

La description apparaît comme la réaction la plus évidente devant une image, bien qu'elle puisse ne pas être immédiate ou ne pas être développée en premier lieu. Lorsque les apprenants s'attachent uniquement à sa description, l'image peut apparaître comme un prétexte pour nommer des référents, réinvestir du lexique ou même l'apprendre. Une telle réalisation de la tâche reflète la façon dont les images sont fréquemment utilisées dans les manuels de langues. Par son expérience ou sa connaissance encyclopédique, l'apprenant présume ainsi que l'exhibition d'images implique nécessairement leur description. Dans les ouvrages pour l'éducation à l'image, une description canonique des documents visuels, avec l'organisation au premier plan, à l'arrière-plan, à gauche, à droite, est préconisée. Cette étape, qui consiste à décrire les personnages, le décor, les objets, est certainement plus familière aux apprenants. Il peut s'agir d'un inventaire des éléments représentés. Les élèves sont amenés à émettre des hypothèses sur l'identité, les lieux et les objets qu'ils peuvent reconnaître. On se situe au niveau de la fonction référentielle de l'image.

En stimulant l'imaginaire des récepteurs, les images les conduisent également à la construction de récits. Les apprenants se font conteurs d'histoires. L'image n'est pas perçue comme figée ; elle apparaît comme un instant dans une narration qu'il appartient au spectateur de reconstituer. Le document visuel ne constituant qu'un fragment dans le temps et l'espace, il est possible d'imaginer des explications pour l'image avec le hors-temps et le hors-champ. Les récepteurs cherchent à identifier les personnages et les raisons de leur présence en un lieu. Ces éléments narratifs sont caractérisés par un enchaînement temporel d'actions et une mise en intrigue des événements.

Les réactions esthétiques des récepteurs se caractérisent par des jugements de goût, du type « j'aime », « je n'aime pas », mais elles ne se limitent pas à ces appréciations. Les apprenants peuvent en effet justifier leurs goûts par le recours à des adjectifs subjectifs témoignant de leur perception personnelle des images. Le support visuel constitue ainsi un objet d'appréciation ou de dépréciation. Mais la réception esthétique comprend également une « critique » des images qui sont appréhendées et analysées en tant que productions esthétiques. Les documents sont mis en relation avec des courants

artistiques et catégorisés selon leur genre. Ces références témoignent d'une volonté de classification chez les récepteurs. L'ambiguïté des images suscite parfois l'incompréhension des spectateurs.

Les réactions esthétiques n'excluent pas une entrée dans l'univers de l'image. Grâce à l'immersion fictionnelle, les récepteurs se situent à l'intérieur des images qu'ils observent ; ils s'imaginent à la place des personnages, véritables intermédiaires entre le monde réel et l'univers fictionnel. Les émotions exprimées par les apprenants peuvent être de l'ordre de l'identification. S'ils ressentent des émotions pour un personnage de fiction, qu'il apparaisse dans un roman, un film, une série télévisée, une photographie, un dessin animé ou une bande dessinée, c'est qu'ils se mettent à sa place. En revanche, si le lecteur ou le spectateur ne s'identifie pas aux personnages, l'immersion fictionnelle n'opère pas et son attitude sera neutre. Il pourra certes ressentir d'autres types d'émotions, comme l'ennui ou le dégoût, mais il n'éprouvera pas de tristesse, de joie, de pitié, de colère ou de peur.

Lorsque les images sont présentées sans aucun texte aux récepteurs, ces derniers éprouvent la nécessité d'ajouter un message linguistique. Ils imaginent par exemple des slogans ou des légendes pour les images ; ils leur attribuent des titres. En s'adressant à une cible, ils sont amenés à jouer le rôle de l'auteur ou du publicitaire. Les apprenants assignent des fonctions aux images qu'ils commentent (« tiens, ça, ça ferait une bonne publicité pour... »), les orientant ainsi vers l'art appliqué. Ils prêtent également des intentions à l'auteur des images, ce qui les conduit à expliciter le message véhiculé par le document visuel. Ils traduisent ainsi verbalement la communication adressée par l'auteur au public observant les images qu'il a réalisées. Avec ce type de réactions, l'image disparaît au profit de son usage et de son message.

Les réactions interprétatives des récepteurs constituent un prolongement de leurs interrogations sur les motivations de l'auteur. Il s'agit d'un phénomène par lequel les spectateurs attribuent un sens caché ou figuré aux images au-delà du sens littéral qu'ils perçoivent. Cette réaction s'appuie sur une seconde lecture de l'œuvre dans laquelle les connotations et la polysémie apparaissent. Ces réactions interprétatives sont introduites par des verbes : « ça représente », « ça symbolise », « ça veut dire ». De telles expressions permettent aux apprenants d'explicitier le sens second qu'ils imaginent et de faire disparaître peu à peu le sens littéral initialement perçu.

Conclusion

Nous avons cherché à montrer ici que les réflexions actuelles sur l'image et sur son utilisation pour l'enseignement/apprentissage des langues entretiennent un lien fort

avec les travaux qui émergent dès les années 1970. Les publications récentes, ainsi que les écrits universitaires (mémoires de master, thèses) sur cette question, témoignent d'un retour de l'image au goût du jour.

Les documents visuels insérés dans les manuels de langues sont souvent critiqués pour leur usage uniquement illustratif. Les travaux actuels s'emploient à attribuer d'autres fonctions aux supports dans le cadre de tâches à mettre en œuvre en classe de langue. Ces recherches relèvent pleinement des méthodologies d'enseignement. En s'ancrant dans les questions des supports didactiques et des activités langagières, elles posent des questionnements importants pour la didactique des langues et des cultures. De tels travaux, qui s'appuient sur l'observation de pratiques pédagogiques, s'inscrivent dans une approche pluridisciplinaire. Ils peuvent prendre appui sur l'enregistrement et la transcription d'interactions didactiques dans différents contextes. C'est ainsi que les recherches sur la réception des images par les apprenants et l'intericonicité pourront être affinées.

Ce champ de réflexion fécond pour la didactique des langues et des cultures pourra se prolonger par des développements concernant la formation des enseignants de langue à l'exploitation des supports visuels.

Bibliographie

- Baptiste, A., Bélisle, C. 1978. *Photo-méthodes : comment utiliser Photolangage dans un travail de groupe*. Paris : Chalet.
- Blanc, N. 2003. « L'image comme support de médiation ». *Le français dans le monde*, n° 330, p. 26-28.
- Corbett, J. 2003. *An Intercultural Approach to English Language Teaching*. Clevedon : Multilingual Matters.
- Coste, D. 1975. « Les piétinements de l'image ». *Études de linguistique appliquée*, n° 17, p. 5-28.
- Courtine, J.-J. 2011. *Déchiffrer le corps. Penser avec Foucault*. Grenoble : Editions Jérôme Million.
- Ferran, F. 2011. « L'expérience de la coexistence texte/image pour le lecteur en langue maternelle et étrangère ». In : A. Godard, A.-M. Havad, E.-M. Rollinat-Levasseur *L'expérience de lecture et ses médiations. Réflexions pour une médiation*. Paris : Riveneuve, p. 261-281.
- Ferran, F., Rollinat-Levasseur, R., Vanoosthuysse, F. (dir.). *Image(s) et didactique de la littérature et de la culture en FLE*. Paris : Honoré Champion (À paraître).
- Goldstein, B. [2008] 2009. *Working with Images. A Resource Book for the Language Classroom*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Iser, W. [1976] 1997. *L'acte de lecture. Théorie de l'effet esthétique* (traduit de l'allemand par E. Sznycer). Liège : Pierre Mardaga.
- Jauss, H. R. [1972] 1978. *Pour une esthétique de la réception* (traduit par C. Maillard). Paris : Gallimard.
- Komensky, J. A. (dit Comenius). [1638] 2002. *La grande didactique ou l'art universel de tout enseigner à tous*. Paris : Klincksieck.
- Leclaire-Halté, A. 2010. « Interactions didactiques et valeurs : échanges autour du message d'un album. Étude de cas ». *Pratiques*, n° 147/148, p. 155-172.

- Maley, A., Duff, A., Grellet, F. 1980. *The Mind's Eye. Using Pictures Creatively in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Margerie, C. de 1981. « L'image dans l'enseignement audio-visuel des langues ». In : C. de Margerie, C., L. Porcher *Des media dans les cours de langues*. Paris : CLE international, p. 21-60.
- Maurer, L., Londei, D. 2008. « Introduction : Images, discours et représentations culturelles ». In : Zarate, G., Lévy, D., Kramsch, C. (dir.) *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Paris : Éditions des archives contemporaines, p. 219-225.
- Muller, C. 2011. *Paroles sur images : Les interactions orales déclenchées par des photographies d'auteur en classe de français, langue étrangère*. Thèse de doctorat. Paris : Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3.
- Muller, C. 2012a. « La photographie, un outil pour communiquer en classe de langue ». *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité, Cahiers de l'APLIUT*, volume XXXI, n° 1, p. 10-27.
- Muller, C. 2012b. « La photographie, un outil anthropologique en classe de FLE : Le rapport à l'autre dans les commentaires des apprenants ». In : F. Dervin, B. Fracchiolla (éd.) *Anthropologies, interculturalité et enseignement-apprentissage des langues : Quelle(s) compatibilité(s) ?* Berne : Peter Lang, p. 127-153.
- Pauzet, A. 2003. « En route pour les « I.L.E.S. » ! De l'utilisation des images picturales en classe de français langue étrangère ». *Études de Linguistique Appliquée*, n° 132, p. 491-510.
- Pauzet, A. 2005. « Représentations picturales et imaginaire collectif ». *Études de linguistique appliquée*, n° 138, p. 137-151.
- Serres, L. 2009. « Commentaire d'image, en faveur de la langue cible et des cultures en partage ». *Synergies Canada*, n° 1 <http://synergies.lib.uoguelph.ca/article/view/949/1581> [Consulté le 20-08-2013].
- Viallon, V. 2002. *Images et apprentissages. Le discours de l'image en didactique des langues*. Paris : L'Harmattan.
- Yaiche, F. [1986] 2002. *Photos-Expressions*. Paris : Hachette.

Notes

1. Centre de Recherche et d'Études pour la Diffusion du Français.
2. Bureau pour l'Enseignement de la Langue et de la Civilisation françaises à l'étranger.