

**Gratien LUKOGHO VAGHENI**

ISP Oicha, Département de Français-Langues africaines (Congo)

**L'image comme stimulus de la lecture : représentations des élèves et propositions didactiques**

Reçu le 21.03.2022

Accepté le 14.05.2022

Publié le 25.07.2022

**Résumé**

Cette étude se penche sur la réception, principalement, de l'image en situation de lecture des textes. En effet, les ressources iconiques, dans les discours didactiques congolais, ne sont pas considérées alors qu'elles attirent les élèves. Utilisant l'analyse du contenu des manuels de français et des opinions des élèves, cette étude débouche sur les résultats selon lesquels, à la suite d'une expérimentation, les élèves se délectent en lisant des images dans le sillage du texte. L'article insiste sur le fait que ce penchant des élèves peut constituer une opportunité didactique de la lecture.

**Mots clés** : image/ iconographie, texte, lecture, élève.**The image as a stimulus of reading : pupils's representations and didactic proposals****Abstract**

This study focuses on the reception, mainly, of the image reading texts situation. Indeed, iconic resources, in congolese didactic discourses, are not considered even though they attract pupils. Using the analysis of the content of French textbooks and the opinions of pupils, this study leads to the results that, following an experiment, students delight in reading images in the wake of the text. The article emphasises that pupil's inclination can be a didactic opportunity for reading.

**Keywords** : image/ iconography, text, reading, pupil.**Pour citer cet article :**

LUKOGHO VAGHENI Gratien (2022). L'image comme stimulus de la lecture : représentations des élèves et propositions didactiques. *Action Didactique*, [En ligne], 9, 90-100. <http://univ-bejaia.dz/pdf/ad9/LukoghoVagheni.pdf>

**Pour citer le numéro :**

SADI Nabil et YAHIAOUI Kheira (dirs), (2022). L'enseignement/apprentissage du français : états des lieux, approches et perspectives [numéro Varia]. *Action Didactique* [En ligne], 9. <http://univ-bejaia.dz/pdf/ad9>

## Introduction

La communication, les représentations, les esthétiques et les créations langagières se diversifient. Ainsi, les autres formes d'expression peuvent être des images à l'instar des dessins, des bandes dessinées, des photos des œuvres de sculpture. Pourtant, malgré la présence des images dans les manuels congolais de français, il n'existe pas des discours didactiques appropriés pour que l'élève apprenne la lecture grâce à l'image.

Nous sommes parti des goûts des élèves vu que l'école demeure, dans beaucoup de contextes culturels et pédagogiques (Fish, 1980), l'un des viviers des lecteurs empiriques ou subjectifs que parfois la critique universitaire semble oublier. A cet effet, Aron et Viala (2008, p. 29) affirment : *« l'école est un lieu de formation et de transmission d'un patrimoine culturel (...) joue un rôle capital dans les pratiques littéraires. Elle agit en amont, sur la formation des lecteurs, et en aval, sur la réception des œuvres (...) »*.

Les sens du texte peuvent aussi se cerner grâce aux modalités de lectures scolaires et ressources diverses. Parmi ces dernières, l'iconique est de plus en plus convoqué. Des études ultérieures ont souligné la portée de l'image en situation de didactique de la lecture. Parmi ces études, nous citons, sans être exhaustif, d'abord, l'étude de Claude (2016) axée sur le commentaire de la peinture. En effet, le postulat de Claude refuse la notion de la lecture appliquée à l'image tout en soulignant le potentiel sémiotique et discursif que charrient les arts visuels en situation didactique. C'est pour cela qu'elle opte pour le concept de « commentaire » à la place de « lecture ». Nous estimons qu'en tant que discours, l'image convoque des compétences de lecture, car lire, au sens abécédaire, suppose donner un sens. Par ailleurs, l'approche de Claude ne s'attèle pas à la comparaison entre le texte et le discours iconique. Ensuite, dans le contexte didactique congolais, Ngub'Usim (1980), avait souligné la portée de l'image : cette ressource, écrit-il, *matérialise une pensée divergente*. Enfin, les représentations des enseignants congolais de français sur le rôle de l'image ainsi que les lectures des élèves sur cette ressource langagière ont été scrutées par Lukogho (2020 a et b ; 2021 a et b). Ce dernier révèle que, dans les discours didactiques ambiants des enseignants congolais de français, le texte est considéré comme unique ressource d'apprentissage de la langue alors que, paradoxalement, les élèves aiment les images contenues dans leurs manuels de français. Par ailleurs, Lukogho (2020 b) souligne que les élèves, par leurs lectures variées, matérialisent une dynamique sociolinguistique indéniable et réécrivent les textes ou les images en puisant dans le réservoir culturel ambiant.

Reprenant les avis des élèves sur l'image, cette étude convoque les apports divers issus de la didactique du français, des sciences des arts et de la sociologie des apprentissages. Un triple questionnement est ainsi posé : d'abord, quelle est la place de l'image dans les manuels des élèves et dans les discours didactiques en présence ? Ensuite, quels sont les avis des élèves sur la portée de l'image ? Enfin, comment peut-on faire de l'image une opportunité en didactique des langues dans le contexte congolais ?

## 1. Focus sur l'actualité des ressources didactiques

Les pratiques pédagogiques ainsi que les représentations sont parmi les socles des recherches en didactique. Depuis l'avènement du pédocentrisme, les centres d'intérêt des élèves motivent plus les choix pédagogiques. Dans ce contexte, les contenus importent quasiment peu au profit des compétences qui s'acquièrent mieux grâce aux ressources qui intéressent les élèves. Parmi ces ressources, précisément, dans l'enseignement/apprentissage de la lecture, l'image est de plus en plus convoquée, vu non seulement sa présence dans les souhaits des Programmes et dans les manuels, mais aussi sa dimension pluridisciplinaire dans laquelle elle s'inscrit. Le Programme de français (2005) souligne que *l'élève du cycle inférieur doit être capable de lire ou écrire un texte de cinq à dix phrases*. Le même Programme souligne que la compétence à produire des actes de langage oraux demeure la finalité principale pour l'enseignement-apprentissage du français au cycle inférieur du secondaire. Or, depuis un certain temps, ces souhaits sont malmenés à la suite des pratiques déficitaires constatées chez les élèves en termes de production orale ou écrite, de lecture et de critique. Pour optimiser les chances de la bonne compréhension, nous estimons que l'image est une ressource idoine, car elle concrétise et captive.

Depuis des siècles, en effet, l'image était déjà bien ancrée dans des représentations théoriques et des discours épistémologiques. Confucius, en effet, déclarait qu'*une image valait mille mots*. Le poète latin écrivait, lui aussi : *ut pictora poesis erit*. C'est-à-dire qu'un tableau de peinture ou une œuvre picturale pouvait se lire comme s'il s'agissait d'un poème.

Barthes (1964), Saint-Martin (1986) et, principalement, le Groupe  $\mu$  (1992), dans une approche sémiotique, sont revenus sur le rôle de l'image et ont souligné le fait que l'image génère des sens plurivoques. En plus de cela, tous ont fourni des grilles de lecture allant de la dénotation à la référence en passant par la connotation. Dans cette veine, la peinture, la photographie ou

toute autre œuvre picturale cesse de se limiter à la simple dimension ornementale ou illustrative (Ortel, 2002). Dans une autre perspective, note Joly (2009 ; 2011), l'image peut se lire soit en la comparant au texte ou à l'épitéxte, soit sans pour autant être accompagnée du discours verbal.

La présence même des ressources picturales, dans les manuels, contribue à désacraliser le texte comme unique dépositaire des sens. En effet, en didactique des langues, le texte a toujours été le seul alibi d'apprentissage. A cet effet, Fish (1980) est clair dans son joli questionnement : *is there a text in this class ?* Contrairement à cette doxa ancrée dans des représentations et les pratiques didactiques, la coopération entre le texte et l'image reconfigure les débats sur les métamorphoses, le comparatisme et l'intermodalité dans la lecture. Ainsi, dans le français langue étrangère, avec l'apparition des méthodes audio-orales, vers les années 1980, le texte, principalement littéraire, était relégué au second plan et même banni pour laisser place aux documents dits authentiques. L'image s'inscrit dans cette foulée pour des visées communicatives et culturelles. Selon ces approches, l'image déclenche des interactions verbales et facilite des communications réelles, des actes de langage tout en exhumant des représentations sur les plans illocutoire et perlocutoire. Cuq et al., (2003, p. 125) estiment :

« L'image occupe une place importante en didactique des langues (...) elle n'a cessé d'être l'un des auxiliaires de l'apprentissage des langues et tout un courant didactique s'est intéressé au recours à l'image en vue d'exploiter mieux les apprenants leur épaisseur sémiotique et culturelle ».

L'évidence est que l'image ne sera jamais muette parce qu'il s'agit bien d'un (acte de) langage. Depuis la fin de la période dominée par le structuralisme, l'étude des textes s'est globalisée en entrant dans une phase nouvelle où émergent des linguistiques discursives (Maingueneau, 2014). Tout langage est considéré comme discours (Adam, 1999) s'il est accompagné d'un contexte d'énonciation. Or, l'image est un (acte de) langage et un signe aux sens saussurien et peircien. L'importance accordée à la dynamique interactive et discursive convoque le rôle de l'image dans la lecture intermodale lors de l'enseignement/apprentissage des langues. Ce qui permet de corriger les discours didactiques congolais englués dans le texte, rien que le texte, car, comme le constate Lukogho (2020 a), pour la plupart des enseignants, *l'image est étrange et l'on doit recourir au texte seul*. La classe regorge des compétences variées. Un apprenant peut mieux comprendre ou lire le texte autrement à partir des images. A cet effet, Gardner (1997), dans la théorie de l'intelligence multiple, nous édifie amplement. Si les enseignants banalisent l'image, est-ce la même réalité pour les élèves ? Telle est l'une des

préoccupations de cette étude.

## 2. Approche méthodologique

Cette étude analyse, d'abord, le contenu des manuels proposés pour l'enseignement de français au secondaire en se focalisant sur les dispositifs pédagogiques proposés pour lire les textes à partir des images. Ensuite, l'étude scrute les représentations que les élèves se font de l'image à la suite des lectures des textes accompagnés des images, principalement des dessins et des planches des bandes dessinées. Il s'agit des élèves ou apprenants du niveau inférieur, plus précisément de la huitième année de l'Institut Himbi, en ville de Goma. Nous avons considéré les avis 114 sujets présents le 19 décembre 2021 sur une population mère de 121. Les réponses, à la suite d'un questionnaire d'enquête, étaient écrites, orales et interactives. Nous avons utilisé les manuels ou les syllabi des élèves en considérant les images à côté desquelles les élèves ont transcrit des énoncés sous forme de palimpsestes.

## 3. Résultats

### 3.1. Les propos des curricula et des manuels sur l'image

*Le Programme de français* (2005) évoque tacitement le recours à l'image dans des pratiques pédagogiques. *Le Référentiel de français* (Kamoka et al., 2014), adopté comme document curriculaire de français en RDC, recommande la diversité des ressources langagières. Inspiré du *Cadre européen commun de référence pour les langues*, ce Référentiel milite pour le recours aux documents authentiques à l'instar des images comme les dessins, les photos et de planches de bandes dessinées. Ce Référentiel, ainsi que les manuels *Le français au quotidien* (B1 et B2), qui l'accompagnent, annoncent une ère révolutionnaire de l'image en didactique du français. Précédemment, d'autres manuels avaient été proposés. En 1988, le manuel *Apprenons la langue française* avait été édicté pour enseigner le français en huitième année secondaire. Il contient des images variées comme des dessins, des photos et des planches de bande dessinée. Mais, les images sont présentées au début de chaque thème. En plus, rares sont des dispositifs didactiques instaurant une lecture intermodale entre le texte et l'image. Il est encore d'usage malgré son ancienneté. En 2005, le manuel *Parler pour communiquer* fit date. Il est progressiste vu qu'il milite pour l'usage de la communication réelle et des actes de langage. Qui plus est, à chaque texte de ce manuel correspond une image, principalement un dessin. Les concepteurs de ce manuel supposent,

avec raison, qu'il faudrait instaurer une lecture de l'image en nommant cette leçon d'Exploitation du document iconographique. Visiblement, la perspective iconographique souligne que l'image est un signe et un discours. Ces idées lumineuses sont éclipsées par des écueils majeurs liés à une absence remarquable des dispositifs didactiques recommandant une lecture intermodale.

### 3.2. Les lectures et avis des élèves

#### 3.2.1. Des sujets

Tous les sujets sont des élèves issus d'un même niveau, la 8<sup>ème</sup> année, mais venus des classes différentes et formés par trois enseignants différents. Ce sont des (pré) adolescents dont l'âge varie entre 13 et 16 ans.

#### 3.2.2. Du titre et contenu du texte

Globalement, tous les élèves ont répondu favorablement à la question attendue, relative au titre du texte en étude, c'est-à-dire, *Amour maternel* (Ceredip, 7). S'agissant du contenu du texte, 90 apprenants soit 78,94 % ont fourni la synthèse du texte en quelques mots. Chacun, dans ses phrases, a souligné que le texte évoque le cas d'un enfant orphelin, dont le père était mort, et qui était bien élevé par la mère. D'où le titre du texte. Les reformulations différentes du contenu par les élèves, matérialisent des lectures en subjectivèmes que l'on doit considérer en situation de lecture du texte.

#### 3.2.3. Au sujet de l'image

Chaque apprenant, répondant à la question relative à ce qu'il voit, a pu donner son point de vue. Cela a permis de souligner l'évidence des regards variés. Les uns évoquent les personnages dont *maman, papa et enfant* (sic) et les autres fournissent des informations sur l'image avec force détails : *le papa qui tient les enfants/ C'est une famille composée du père, de la mère et des enfants/ On parle de la vie en famille/ La mère, deux enfants et le père*. D'autres encore sont plus synthétiques en se limitant à l'énoncé *Je vois la famille*. Concernant l'importance de l'image, les élèves ont fourni des points de vue convergeant vers cette évidence. Les occurrences montrent que, pour 112 élèves, soit 98, 2 %, l'image est une bonne ressource, car elle concrétise

ce qui a été étudié dans le texte. De même, tous reconnaissent que l'enseignant recourt à l'image. Cependant, ainsi que nous ont rapporté les trois enseignants, l'image est utilisée avant le texte en guise d'étape à la motivation ou à la sensibilisation.

### 1 ° Du rôle de l'image selon les élèves

Selon les élèves, l'image aide à comprendre le texte. Chaque élève a formulé son point de vue. Les occurrences des verbes « *voir/monter / comprendre/ le texte* » et des adverbes « *mieux/bien/ facilement* » se présentent de la manière suivante dans ce tableau :

	L'image	montre/fait voir ou comprendre	mieux/ bien/ facilement	le texte
Occurrences	112	104	92	112
Pourcentages	98,2	92,8	82,1	100

**Source : Notre enquête menée à l'Institut Himbi, le 19 décembre 2021**

À la lecture de ce tableau, force est de souligner que seuls deux élèves n'ont rien évoqué concernant l'image. La majorité écrasante prouve des réponses que l'image est déjà ancrée dans les représentations des élèves. Les verbes « *montrer/ faire voir* » supposent que la compréhension, axée sur la cognition, est une modalité de lecture et de restitution, s'il faut rester dans la taxonomie de Bloom (1956).

### 2 ° Les lectures comparatistes des élèves

S'agissant de la comparaison des contenus du texte et de l'image, 101 élèves soit 86,6% ont relevé des différences notables. Cette compétence à découvrir les différences est une modalité de la lecture à capitaliser. En effet, les élèves, en raison de 86 soit 85, 1%, ont découvert le nombre des personnages dont deux, dans le texte, par rapport à quatre, figurant sur l'image. Un élève, à cet effet, a été formel : *L'image, écrit-il, permet de comprendre là où se trouve le mensonge*. Pour lui, les transgressions mensongères sont ainsi perceptibles si l'on compare le texte à l'image. D'autres élèves, par ailleurs, se sont appesantis sur l'âge du narrateur, la contradiction entre le titre du texte et le sens de l'image.

Enfin, les enquêtes montrent que l'approche comparatiste, allant du texte à

l'image, permet, dans l'enseignement des langues, de faire réfléchir par l'observation soutenue, une des marques de lectures.

#### **4. Propositions didactiques**

##### **4.1. Les préalables de l'amont**

En amont, outre dans les formations permanentes, les enseignants de français tels qu'ils sont formés dans les Instituts Supérieurs Pédagogiques du Congo, devront suivre des notions et exercices plus approfondis sur l'image. Il s'agira principalement dans les cours des *Techniques d'interprétation des textes littéraires* pour diversifier les arts du langage, de *Sémiologie*, parce qu'une image est un signe, de *Littérature comparée*, car ce cours se renouvelle à travers l'intermédiarité qui exploite l'image et, enfin, dans le cours de *Didactique spéciale et évaluation* pour considérer l'image comme leçon à part entière dans le sillage d'autres. Les cours de *Pragmatique* et des *Littératures* (française, africaine et congolaise) doivent aussi instaurer cette lecture multimodale des arts, car la littérature ou les formes expressives ne sont plus à cloisonner dans le carcan du texte, mais dans la notion de langage et de discours.

##### **4.2. Les modalités praxéologiques en aval**

Les manuels ainsi que les guides pédagogiques ou livres du maître devront être corrigés et adaptés aux réalités congolaises pour assurer ces lectures intermodales voire transmodales qui instaurent des regards plurisémiotiques/ pluridiscursives. Les œuvres d'art existent à foison. Il faudra instaurer des modalités intermodales dans la lecture. Il n'est pas interdit d'antéposer l'image si elle génère des discours didactisables conçus par les élèves dans une perspective ludique. Concrètement, les approches actionnelles et communicatives, bien qu'inspirées du FLE, aideront à instaurer des situations où les élèves confrontent leurs points de vue variés dans des communications réelles. Ces apprenants ne subissent plus des lectures orientées, mais co-construisent leurs savoirs, mieux leurs compétences de lecture et utilisent les langues qu'ils souhaitent. A cet effet, la lecture se fera en deux volets : d'abord, elle sera ordinaire. Par l'approche actionnelle, l'enseignant s'assurera que chaque élève est capable de non seulement restituer les PELEM : personnage(s), lieu (x), événement(s) et message, mais aussi de construire une pensée logique avec quelques structures lexicales et grammaticales du texte. Ensuite, cette lecture cernera

l'image. Ici, trois volets sont envisageables en remodelant la proposition de Barthes (1964) : d'abord, une observation de l'image suivie des réponses en un brainstorming qui permet, à chaque élève, de donner, en mot-flash, ce qu'il voit sur l'image. Cette étape de brainstorming matérialise la dimension des regards multiples. Ensuite, deux procédés comparatifs sont aussi envisageables. D'une part, les élèves font ressortir les similitudes entre le texte et l'image et, d'autre part, ils dénichent, si possible, des dissemblances. Ce procédé est véritablement une initiation à la lecture intermodale et instaure une lecture interdiscursive. Cette démarche va du plastique (la description dénotative) au référent (le texte) en passant par la dimension iconique (la connotation). Elle débouche sur des lectures ludiques qui découlent des cultures et intelligences variées présentes dans la classe. L'enseignant, loin d'être magistral, demeure un simple guide pour éviter des '*surinterprétations*' inévitables dont nous prévient Eco (1996).

## Conclusion

Une évidence paradoxale vient d'être révélée pour souligner de l'image dans la réception scolaire : d'une part, le Programme propose l'image comme ressource, et, d'autre part, l'image n'est pas encore intégrée dans des manuels de français dans une perspective intermodale. Pourtant, les élèves aiment les images parce qu'elles font divertir sans renoncer à faire penser : le simple fait d'observer attentivement l'image est une marque d'analyse. L'engouement des élèves remet en question les représentations des enseignants et, par ricochet, justifie cette opportunité de l'image en didactique du français.

Cette modalité de lecture offre trois avantages : d'abord, la compréhension du texte est bonifiée par la présence d'une ressource concrète voire captivante qu'est l'image. Ensuite, elle est panesthétique, interdiscursive et plurisémiotique. Les perceptions théoriques matérialisent une interdisciplinarité dans le processus enseignement/ apprentissage. Enfin, cette modalité sauve la littérature, qui, à n'en point douter, trouve encore son aura dans les cénacles scolaires, quels qu'en soient les niveaux. Ce lectorat juvénile est parmi les viviers du ludisme lectoral et enthousiaste. Par conséquent, en sauvant la littérature, l'approche picturale de la lecture, en didactique, aiguise l'esprit critique qui s'acquière dès l'école primaire à travers la diversité des arts. Il est possible d'envisager une étude ou un projet didactique où les élèves seront amenés à construire des textes narratifs ou descriptifs à partir d'une image comme une planche de bande dessinée, une photo, un dessin ou une œuvre de sculpture.

## Références bibliographiques

- Adam, Jean- Michel. 1999. *Linguistique textuelle. Des genres de discours aux textes*. Paris : Nathan Université.
- Aron, Pierre et Viala, Alain. 2008. *Les 100 mots du littéraire*. Paris : PUF.
- Barthes, Roland. 1964. « Rhétorique de l'image ». *Communications*, Paris : Seuil.
- Bloom, Benjamin Samuel *et al.* 1956. *Taxonomy of Educational Objectives*. New York : David McKey.
- Ceredip. 1988. *Apprenons la langue française, 2<sup>ème</sup> secondaire*. Kinshasa : Édideps.
- Claude, Marie-Sylvie. 2016. « Commentaire de la peinture et commentaire de la littérature : étude comparée de l'activité des élèves », in Petitjean, André (dir.), *Didactique du français et de la littérature*, Metz : CREM.
- Cuq, Jean -Pierre et Gruca, Isabelle. 2005. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- Eco, Umberto. 1996. *Interprétation et surinterprétation*. Paris : PUF.
- Fish, Stanley. 1980. *Is there a Text in this Class ? The Authority of Interpretative Community*. Cambridge : Harvard University Press.
- Gardner, Howard. 1997. *Les formes de l'intelligence multiple*, Paris : Odile Jacob.
- Groupe  $\mu$ . 1992. *Traité du signe visuel, pour une rhétorique de l'image*, Paris : Seuil.
- Horatius, Quintus Flaccus. 1997. *Œuvres complètes*. Paris : Flammarion.
- Joly, Martine. 2009. *Introduction à l'analyse de l'image*, Paris : Armand Colin.
- Joly, Martine. 2011. *L'image et ses signes. Approche sémiologique de l'image fixe*, Paris : Armand Colin.
- Kamoka, Rémy et al. 2015. *Le Français au quotidien. Livre de l'élève*. Kinshasa : CRFPF.
- Lukogho, Vaghenni Gratien. 2020 a. Pour une lecture ludique de l'image dans l'enseignement du texte. *Gerflint. Synergies Afrique des Grands Lacs*.

Numéro 9 : 9-26.

Lukogho Vagheni Gratien. 2020 b. « Ce que regarder l'image veut dire : le palimpseste comme indice de lectures variées », in *Passerelle*, Volume VIII, Numéro 2 : 110-126.

Lukogho Vagheni Gratien. 2021 a. *Texte et iconotexte en didactique du français : pour une co-lecture de l'intermodalité au cycle inférieur du secondaire en République Démocratique du Congo*. Thèse de doctorat, inédite, Université Pédagogique Nationale de Kinshasa.

Lukogho Vagheni Gratien. 2021 b. « L'image en didactique du texte : cas de la septième année secondaire en territoire de Nyiragongo », in *Regards critiques*, ISP-Gombe, N<sup>os</sup> 3-4 : 403- 418.

Maingueneau, Dominique. 2014. *Analyser les textes de communication*. Paris : Armand Colin.

Minepsp. 2005. *Programme national de français*. Kinshasa : Édideps.

Ngub'Usim, Mpey Nka. 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.

Ortel, Philippe. 2002. *La Littérature à l'ère de la photographie*. Nîmes : Jacqueline Chambon.

Saint-Martin, Fernande. 1987. *Sémiologie du langage visuel*. Québec : Presses universitaires de Québec.

Senker, Musam Adia et al. 2006. *Parler pour communiquer. Manuel de français 1<sup>ère</sup> année secondaire. Livre de l'élève*. Kinshasa : Éd. Loyola.

## AUTEUR

**Gratien LUKOGHO VAGHENI** est chargé de cours de Didactique du français au Département de Français-Langues africaines de l'Institut Supérieur Pédagogique d'Oicha en République Démocratique du Congo. Ses recherches portent sur la réception scolaire de la littérature.