

# La lecture de l'image: L'impact iconographique sur la construction du sens

MOHAMMED AL-KHATIB

*Professeur de français, Université Al al-bayt*

## Introduction

L'écriture avec les pictogrammes (figurations d'objets), les idéogrammes (écriture: chinoise, cunéiforme et hiéroglyphique) les alphabets n'a jamais été un acte gratuit. Ces écritures donnaient une matérialité visible à la pensée et à la parole invisible, en les prolongeant dans le temps et l'espace. Chacune de ces écritures est douée d'une certaine linéarité qui ne serait pas fixée arbitrairement.

Nous basant sur l'hypothèse que l'image est idiomatique au même titre que la langue pour l'écriture et la lecture, nous allons voir de la linéarité de l'écriture sur la compréhension de l'image. Nous allons montrer dans quelle mesure le sens de la lecture et de l'écriture du dessin serait contraint par la linéarité de la langue support.

Notre étude se divise en deux parties:

- 1- Dessiner un texte et écrire une image !
  - a- Les dessins isolés accompagnés d'un texte
  - b- Les dessins séquentiels accompagnés d'un texte
- 2- Les frontières significatives dans l'image
  - a- L'orientation comme élément de construction du sens dans l'image
  - b- Pour une fonction étendue de l'image dans la classe de FLE

## I. Dessiner un texte et écrire une image

Notre propos n'est pas ici de montrer la complémentarité image/texte, mais plutôt l'impact de la linéarité de la langue support sur le dessin quand la première se manifeste à l'écrit dans le dessin. Nous allons voir dans quelle mesure la langue support est cohérente avec l'orientation du dessin lorsqu'il est isolé et en séquence.

### A. *Les dessins isolés accompagnés d'un texte*

Il s'agit ici d'un dessin qui n'est pas inscrit dans une séquence graphique et qui porte souvent une action ou une idée. En fait, il existe toujours une cohérence entre l'orientation du dessin et celle de l'écriture de la langue support en fonction du sens discriminé. Autrement dit, l'action s'en aller aurait la même orientation que la langue support, soit gauche/droite en langues occidentales, et droite/gauche en arabe. Par contre, l'action arriver ayant une valeur centripète, aura l'orientation inverse de la langue support qui est droite/gauche en langues occidentales, et gauche/droite en arabe. La première expérimentation que nous avons effectuée nous a prouvé cela, mais il s'agissait d'un dessin sans texte et c'était le sujet qui devait lui attribuer une phrase parmi celles que nous avons proposées. Dans l'expérimentation suivante, le dessin sera accompagné d'un texte et le sujet doit choisir celui qui lui semble cohérent avec la langue support en fonction de l'orientation et du sens.

Expérimentation

- Public testé

Nous avons fait le test avec vingt étudiants dont dix étudient l'anglais à l'université et les dix autres étudient différentes spécialités. Ils ont entre 19 et 24 ans.

- Hypothèse

La contrainte de linéarité de la langue support est pertinente dans les dessins isolés quand ils sont accompagnés du texte et quand on a plusieurs dessins à comparer.

- Outils

Quatre dessins de Tintin dont les deux premiers ont l'orientation gauche/ droite avec les textes suivants : dessin 1 (figure 1) «Viens, Milou. Nous allons faire un tour...», dessin 2 (figure 2) «Viens, Milou. Nous rentrons.» Sur les deux autres dessins (figures 3 et 4), qui sont le duplicata renversé des deux premiers dessins, nous avons gardé les mêmes textes précédents. Les textes français ont été proposés aux étudiants en anglais. Il y a aussi quatre autres dessins qui ont la même forme et la même orientation mais avec des textes en arabe, voir figures 5, 6, 7, 8.

- Passation du test

Après avoir divisé le groupe en deux, nous avons demandé aux étudiants du premier groupe, qui étudient l'anglais, de choisir deux dessins parmi les quatre ayant des phrases en anglais qui leur semblent logiques. Nous avons demandé la même chose aux étudiants du deuxième groupe qui devaient choisir deux dessins parmi quatre dont les phrases sont en arabe.



Figure 1



Figure 2



Figure 3



Figure 4



Figure 5



Figure 6



Figure7



Figure 8

- Conclusion
- Résultats

Les dix étudiants du premier groupe, et sans exception, ont désigné le premier et le troisième dessin comme logiques (voir figures 1 et 3) ; alors que les étudiants du deuxième groupe qui ont fait le test en arabe ont choisi le deuxième et le quatrième dessin. Voir figures 6 et 8.

- Résultats du test

Nous pouvons conclure que le choix que les sujets ont fait est basé sur la cohérence entre la valeur centrifuge ou centripète, soit le sens discriminé par l'orientation dans les dessins, et la linéarité de l'écriture de la langue support. Autrement dit, on a choisi en anglais le premier dessin où l'orientation du personnage (gauche/droite) correspond au sens du texte qui l'accompagne «*Viens, Milou. Nous allons faire un tour.*» ; tandis que l'on a choisi le troisième dessin dont l'orientation (droite/gauche) correspond à la valeur centripète *rentrer*. Il en est de même pour l'arabe, si bien que l'on a choisi le dessin où l'orientation (droite/gauche) correspond au sens du texte «*Viens, Milou. Nous allons faire un tour.*» ayant la valeur centrifuge; et le dessin dont l'orientation (gauche/droite) représente la valeur centripète *rentrer*.

La contrainte de linéarité de la langue support est pertinente ici dans le dessin isolé, car il s'agit de comparer plusieurs dessins pour choisir le plus logique.

### **B. Les dessins séquentiels accompagnés d'un texte**

Le dessin n'a pas les mêmes particularités quand il est seul ou inscrit dans une séquence graphique. La contrainte de linéarité de la langue support n'a pas la même force quand il s'agit d'un dessin isolé ou d'une séquence de dessins. Nous allons voir dans l'expérimentation suivante dans quelle mesure la langue support accompagnant le dessin peut être contrainte pour la compréhension et la linéarité de ce dernier.

#### Expérimentation

- Public testé

Un groupe de vingt étudiants divisé en deux. Le premier groupe est composé de dix étudiants qui étudient l'anglais. Le deuxième contient dix étudiants qui étudient différentes spécialités. Ils ont tous entre 20 et 25 ans.

- Hypothèse

La contrainte de linéarité de la langue support accompagnant les dessins séquentiels est peu pertinente, car c'est plutôt la logique narrative qui détermine la linéarité dans la séquence graphique.

- Outils

Il s'agit de deux séquences narratives dont la première est accompagnée des textes en arabe et la deuxième contient des textes en anglais. La succession des vignettes de la première séquence est droite/gauche avec des dessins ayant l'orientation droite/gauche aussi sauf la première, dont le dessin a une orientation inverse. Il en est de même pour la deuxième séquence dont les vignettes se suivent de gauche à droite et les dessins aussi, sauf la première, où le personnage prend une orientation opposée. Voir figures 9 et 10.

- Passation du test :

Nous avons demandé au premier groupe d'étudiants, qui ont la séquence en arabe, d'indiquer la vignette dans la séquence, figure 9, qui perturbe la chronologie narrative. Nous avons demandé la même chose au deuxième groupe d'étudiants qui étudient l'anglais (figure 10).

Figure 9



Figure 10

- Conclusion

- Résultats

Comme nous l'avons prévu, tous les étudiants ont reconnu la vignette (la première dans chaque séquence) qui perturbe la logique de la séquence. Ce teste aurait le même résultat, même si nous enlevions les textes, à cause de l'incohérence de la première vignette par rapport aux autres vignettes.

- Analyse des résultats

Il existe, en fait, deux critères sur lesquels les étudiants se sont basés pour reconnaître la vignette incohérente :

A- Le déplacement du personnage dans la première vignette ne va pas avec le déplacement dans les vignettes suivantes. Autrement dit, la logique narrative de la séquence ne permet pas au dessin de la première vignette de prendre une orientation opposée à celle des autres vignettes de la même séquence.

B- Le fait que le dessin incohérent soit inscrit dans une séquence graphique aide le sujet à le reconnaître en le comparant avec les autres dessins de la même séquence. Ainsi, si le premier dessin propose un déplacement de droite à gauche alors que les autres un déplacement inverse, le sujet se pose la question en se référant aux autres vignettes et peut être au texte pour vérifier la signification et trouver l'incohérence.

Dans ce test, l'incohérence entre la valeur centrifuge et le sens du dessin accompagné d'un texte en anglais ou en arabe est peu pertinente, mais elle peut être l'un des critères qui ont aidé les étudiants à reconnaître la vignette incohérente. Dans la première séquence l'orientation gauche/droite du personnage ne correspond pas au sens du texte (il va au lac), qui a une valeur centrifuge. Il en est de même pour la deuxième séquence dont l'orientation du personnage (droite/gauche) dans la première vignette ne va pas avec la valeur centrifuge discriminée par le texte (il va au lac).

Il en résulte, donc, que la contrainte de linéarité de la langue support ou du texte accompagnant le dessin est peu pertinente à l'orientation des dessins en séquence. Dans la séquence graphique c'est plutôt la logique narrative qui détermine le déplacement dans les vignettes et la cohérence entre celles-ci.

## II. Les frontières significatives dans l'image

Le décodage, la compréhension, l'interprétation...etc sont des procédures que l'on utilise pour lire le dessin. Même si celui-ci peut être idiomatique au même titre que la langue pour la lecture, il

a ses propres particularités. Normalement, le dessin s'inscrit dans la même linéarité que le texte qui l'accompagne. Mais il y a des cas exceptionnels où le dessin prend le sens opposé du texte pour des raisons exigées par la logique que le contenu du texte impose. Comment pouvons-nous comprendre l'image lorsqu'elle est privée du texte ?

La lecture du dessin n'est jamais arbitraire. Quand nous regardons un dessin nous adoptons forcément une technique qui nous permet de le balayer pour le décoder. La lecture du dessin serait différente quand il est isolé<sup>1</sup> ou en séquence. Il convient donc de traiter séparément de la lecture du dessin en tant que dessin isolé ou séquentiel mais sans texte.

### **A. L'orientation comme élément de construction du sens dans l'image**

Dans quelle mesure le fait que le dessin soit privé du texte influence-t-il la détermination de la linéarité de celui-ci et sa compréhension ? L'orientation que le personnage prend dans le dessin, qu'elle soit de droite à gauche ou de gauche à droite, n'est jamais un acte gratuit. Cette orientation est considérée comme un point de repère dont le lecteur se sert pour accorder une certaine signification à l'image.

Pour répondre à la question précédente, il convient de distinguer deux types de dessins : les dessins isolés « holistiques » qui n'ont aucun rapport avec un autre dessin; et les dessins « séquentiels » construisant une histoire, comme ceux que l'on trouve dans les bandes dessinées. Nous avons fait une série d'expérimentations pour montrer le rôle que l'orientation peut jouer dans la construction du sens dans l'image.

- Les dessins isolés sans texte

Il s'agit d'un dessin qui se trouve seul sans aucun rapport à un autre dessin ni à un quelconque texte.

Expérimentation

- Public testé

Vingt étudiants jordaniens dont dix étudient l'anglais, âgés de 19 à 23 ans.

- Hypothèse

Le but de ce test est de prouver que : - une sémiologie influencée par la langue et la culture arabe prendrait le sens droite/gauche pour la valeur centrifuge, et le sens gauche/droite pour la valeur centripète ; - une sémiologie influencée par la langue et la culture occidentale prendrait le sens gauche/droite pour la valeur centrifuge, et le sens droite/gauche pour la valeur centripète.

- Outils

Deux dessins contenant un seul élément dont le premier illustre le dessin d'un homme qui court et le deuxième illustre la même chose mais avec une direction opposée du personnage. Voir figures 13 et 14.

- Passation du test

Après avoir divisé le groupe en deux, nous avons demandé au premier groupe d'accorder une de ces deux phrases écrites en arabe (le bonhomme s'en va) et (le bonhomme arrive) au dessin qui lui semble convenable au sens de la phrase. Nous avons demandé la même chose au deuxième groupe mais en leur donnant les phrases en anglais. - Conclusion

Résultat

Nous avons remarqué que neuf étudiants sur dix avaient attribué la phrase (le bonhomme s'en va) au dessin de la figure 14 où le personnage prend la direction droite/gauche, et la phrase (le bonhomme arrive) au dessin de la figure 13 où le personnage prend la direction gauche/droite. Un seul étudiant a fait l'inverse.

---

<sup>1</sup> Nous entendons par « isolée » l'image qui est toute seule et qui n'est pas inscrite dans une séquence.



Figure 13

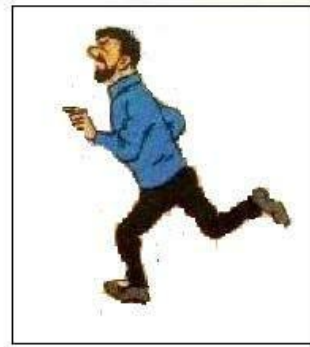


Figure 14

Concernant le deuxième groupe auquel nous avons donné les deux phrases en anglais, nous avons remarqué qu'ils avaient attribué la phrase (le bonhomme s'en va) au dessin de la figure 13 où le personnage se dirige de gauche à droite, et la phrase (le bonhomme arrive) au dessin de la figure 14 où le personnage prend la direction inverse.

- Analyse des résultats

Le fait que les étudiants choisissent l'action de *s'en aller* pour le dessin où le personnage prend le sens droite/gauche, et l'action d'*arriver* pour le dessin où le personnage prend le sens gauche/droite n'est pas un acte arbitraire ni gratuit. Ces étudiants savent consciemment ou inconsciemment qu'il existe un rapport entre la linéarité de la langue support, l'arabe, et le sens de la phrase. Etant donné que le sens de l'écriture en arabe va de droite à gauche, les étudiants ont attribué l'action de *s'en aller* au dessin où le déplacement du personnage a le même sens. Par contre, ils ont accordé l'action d'*arriver* au dessin où la direction du personnage n'est pas la même que l'écriture arabe pour exprimer le contraire de la première action *s'en aller*.

Contrairement à ce que le premier groupe a fait, le deuxième a choisi l'action de *s'en aller* pour le dessin dont le déplacement correspond au sens de l'écriture en anglais (gauche/droite) ; alors qu'ils ont attribué l'action d'*arriver* au dessin où le déplacement du personnage est opposé à l'écriture en anglais.

- Les dessins séquentiels sans texte

Il s'agit d'une série ou d'une suite logique de dessins racontant une histoire. Nous allons voir dans l'expérimentation suivante la différence entre le dessin isolé et celui en séquence quand il s'agit de le comprendre et de lui attribuer une certaine linéarité.

Expérimentation

- Public testé

Le même public que celui de la première expérimentation : vingt étudiants jordaniens dont dix étudient l'anglais et ont entre 19 et 23 ans.

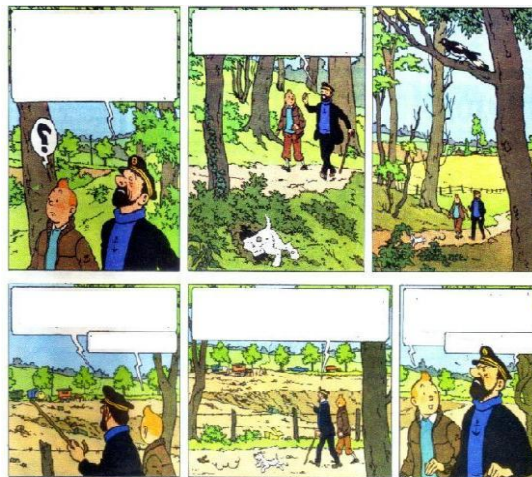


Figure 15

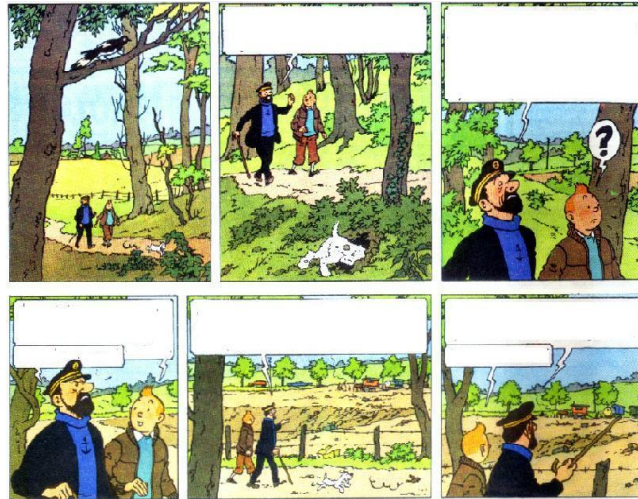


Figure 16

- Hypothèse

La connaissance de la construction graphique d'une séquence narrative qui est rendue par la séquentialisation des vignettes serait empruntée à la langue support.

- Outils

Deux séquences de dessins. Chacune contient six vignettes. La deuxième séquence est le duplicata renversé de la première. Voir figures 15 et 16 .

- Passation du test

Nous avons divisé le groupe en deux. Le premier groupe, auquel nous avons raconté l'histoire illustrée par les deux séquences, devait choisir une seule séquence qui lui semble cohérente avec l'histoire racontée en arabe. Le deuxième groupe devait faire la même chose, mais nous lui avons raconté l'histoire en anglais.

- Conclusion

Résultat

Les étudiants du premier groupe auquel nous avons raconté l'histoire en arabe, ont choisi la séquence de la figure 15 où la succession des vignettes va de droite à gauche ; alors que les étudiants du deuxième groupe qui ont écouté l'histoire en anglais, ont choisi la séquence de la figure 16 où les vignettes se suivent de gauche à droite.

Analyse des résultats

Nous avons remarqué que le choix de la séquence narrative n'était jamais arbitraire, si bien qu'il y avait une certaine cohérence entre la linéarité de la langue support et celle de la séquence narrative.

Alors qu'une séquence narrative où les vignettes se succèdent de droite à gauche serait cohérente avec l'arabe dont l'écriture a la même linéarité, une séquence narrative ayant des vignettes qui se suivent de gauche à droite serait cohérente avec l'anglais dont l'écriture a la même linéarité que la séquence.

La cohérence entre la linéarité de la langue support et la linéarité de la séquence graphique dépasse la disposition des vignettes dans la séquence graphique pour atteindre l'orientation du personnage dans le dessin. Autrement dit, il n'y a pas que les vignettes qui suivent la linéarité de la langue support dans sa succession, mais le déplacement du personnage aussi qui est normalement droite/gauche quand il s'agit de l'arabe, et gauche/droite quand il s'agit d'une langue occidentale, sauf dans des cas particuliers, que nous allons voir plus tard, exigeant une orientation opposée à la langue support.

Il convient de noter que la langue orale a la même influence que la langue écrite quand il s'agit de reconnaître une séquence narrative. Autrement dit, le fait de donner aux étudiants l'histoire écrite ou de la leur raconter oralement ne change pas la reconnaissance de la séquence graphique.

Il faut ajouter que la logique du déroulement des actions entre les vignettes joue un rôle assez important dans la détermination de la linéarité de la lecture du dessin. Le fait de déplacer une vignette et de changer la position originale du personnage entraînera une difficulté de lecture et

d'attribution d'une direction précise au dessin. Nous pouvons donc dire que la connaissance d'une séquence graphique comme possible ou impossible dépendrait d'abord de la langue support, et ensuite de la construction graphique d'une séquentialisation des vignettes et du déplacement du personnage qui l'emprunte normalement à la langue support.

### **B. Pour une fonction étendue de l'image dans la classe de FLE**

Il nous semble important de montrer comment l'enseignant peut se servir de l'image dans la classe en dehors de la méthode employée, surtout avec des apprenants de niveau intermédiaire ou avancé.

La première chose que l'enseignant doit prendre en compte c'est l'utilisation de différents types d'images et de les présenter d'une façon différente de celle du manuel. Les publicités, les caricatures, les photos de presse et la bande dessinée doivent occuper une place importante.

Après avoir choisi l'image, nous proposons ces trois procédures dans les exercices que l'enseignant peut faire faire aux apprenants : parler « de » l'image, parler « sur » l'image, parler « avec » l'image.

Nous avons choisi deux images (une publicité – figure 17 et un extrait d'une bande dessinée – figure 20) pour illustrer notre propos. Il convient de noter que l'enseignant doit guider les apprenants à trouver les bonnes analyses et les réponses des questions posées sur l'image. Les analyses ci-après seront la grille dont on peut se servir pour assurer le cours.



Figure 17

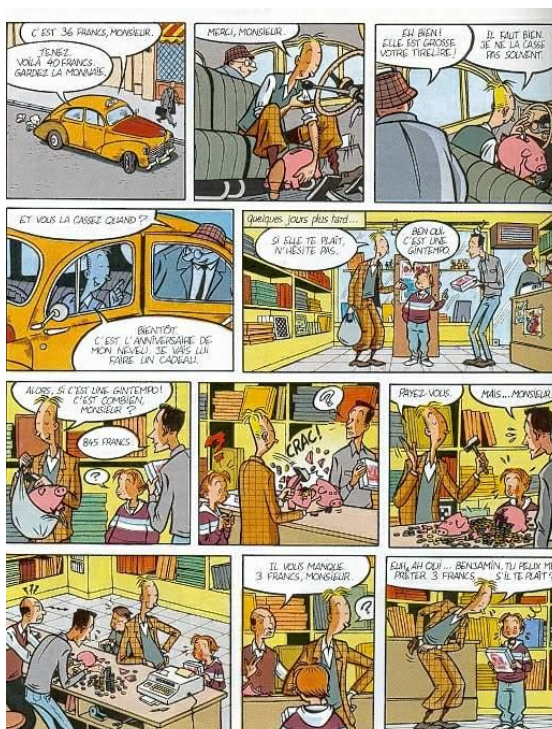




Figure 18

- Parler « de » l'image

Il s'agit ici d'une simple activité descriptive de l'image. L'enseignant demande aux apprenants, par exemple, de mentionner les éléments de l'image et de les décrire. Cet exercice peut avoir plusieurs dimensions en fonction de type d'image présentée. Parler « de » l'image, donc, égale parler de sa dénotation avec une description superficielle de ses composants. L'objectif principal de cet exercice est de faire rappeler aux apprenants le vocabulaire, déjà appris, de leur apprendre de nouveaux mots et de les faire réutiliser dans des phrases correctes grammaticalement. Nous allons voir ci-après comment cette activité peut être appliquée aux figures précédentes.

- L'image publicitaire. (Fig. 17)

Il s'agit d'une publicité d'une voiture française (Peugeot 306). On peut demander aux apprenants, dans un premier temps, de mentionner les éléments composant cette image : une voiture, une femme, un compteur de vitesse et un texte. Dans un deuxième temps on peut aller un peu plus loin en demandant à l'apprenant de décrire chaque élément à part : la voiture est blanche avec quatre portes. Les phares sont allumés. La femme est noire avec des cheveux courts et des grands yeux ouverts. Elle porte un T-shirt avec le numéro 80. Le compteur indique avec son indicateur rouge la vitesse 35. Enfin, il y a le texte qui est divisé en deux parties : la première est en tête de la publicité et la deuxième est en bas.

Il faut que l'enseignant attire l'attention des apprenants à tous les détails de l'image. Par exemple, on a oublié un élément important dans cette publicité. En bas et dans l'angle droit de l'image il y a l'emblème ou le symbole de la marque Peugeot qui est le lion.

- La bande dessinée (Fig. 18)

L'enseignant a le choix entre une bande dessinée authentique ou une bande dessinée faite pour une méthode de FLE. A notre sens, il vaut mieux avoir recours au deuxième type car les textes sont déjà adaptés au niveau des apprenants étrangers. Les bandes dessinées authentiques contiennent souvent des expressions et des formules difficiles à comprendre par l'apprenant.

Nous avons choisi de travailler sur un extrait d'une bande dessinée faite pour la méthode *Fréquence Jeune 1*. En fait, la description de cet extrait peut se faire de deux façons : soit on demande aux apprenants de décrire les vignettes une par une, soit on leur demande de parler de l'extrait comme un ensemble. Dans le dernier cas, on peut poser aux apprenants des questions pour les aider à décrire l'extrait : combien de personnes y a-t-il ? Comment sont-elles physiquement ? Dans quel endroit se trouvent-elles ? etc.

Après avoir fini cette étape, l'enseignant peut passer au deuxième exercice (parler « avec » l'image) qui est plus difficile que le premier.

- Parler « avec » l'image

La fonction primaire de toute langue est la communication. Cette dernière suppose deux interlocuteurs : un émetteur et un récepteur qui s'échangent des messages entre eux par le biais d'un code conventionnel, la langue. L'enseignant peut très bien se servir de l'image pour mettre l'apprenant dans une situation de communication similaire à celle représentée par l'image.

- L'image publicitaire. (Fig. 17)

Il s'agit d'une publicité d'une voiture française (Peugeot 306). On peut demander aux apprenants, dans un premier temps, de mentionner les éléments composant cette image : une voiture, une femme, un compteur de vitesse et un texte. Dans un deuxième temps on peut aller un peu plus loin en demandant à l'apprenant de décrire chaque élément à part : la voiture est blanche avec quatre portes. Les phares sont allumés. La femme est noire avec des cheveux courts et des grands yeux ouverts. Elle porte un T-shirt avec le numéro 80. Le compteur indique avec son indicateur rouge la vitesse 35. Enfin, il y a le texte qui est divisé en deux parties : la première est en tête de la publicité et la deuxième est en bas.

Il faut que l'enseignant attire l'attention des apprenants à tous les détails de l'image. Par exemple, on a oublié un élément important dans cette publicité. En bas et dans l'angle droit de l'image il y a l'emblème ou le symbole de la marque Peugeot qui est le lion.

#### - La bande dessinée (Fig. 18)

L'enseignant a le choix entre une bande dessinée authentique ou une bande dessinée faite pour une méthode de FLE. A notre sens, il vaut mieux avoir recours au deuxième type car les textes sont déjà adaptés au niveau des apprenants étrangers. Les bandes dessinées authentiques contiennent souvent des expressions et des formules difficiles à comprendre par l'apprenant.

Nous avons choisi de travailler sur un extrait d'une bande dessinée faite pour la méthode *Fréquence Jeune 1*. En fait, la description de cet extrait peut se faire de deux façons : soit on demande aux apprenants de décrire les vignettes une par une, soit on leur demande de parler de l'extrait comme un ensemble. Dans le dernier cas, on peut poser aux apprenants des questions pour les aider à décrire l'extrait : combien de personnes y a-t-il ? Comment sont-elles physiquement ? Dans quel endroit se trouvent-elles ? etc.

Après avoir fini cette étape, l'enseignant peut passer au deuxième exercice (parler « avec » l'image) qui est plus difficile que le premier.

#### - Parler « avec » l'image

La fonction primaire de toute langue est la communication. Cette dernière suppose deux interlocuteurs : un émetteur et un récepteur qui s'échangent des messages entre eux par le biais d'un code conventionnel, la langue. L'enseignant peut très bien se servir de l'image pour mettre l'apprenant dans une situation de communication similaire à celle représentée par l'image.

#### - L'image publicitaire. (Fig. 17)

Il faut tout d'abord que les apprenants comprennent l'objectif de la publicité qui est de convaincre le public d'acheter une Peugeot. On leur demande, dans un deuxième temps, de répondre à la demande ou à la proposition du publiciste comme s'il était présent. Toute réponse doit être justifiée. L'enseignant peut leur donner un exemple comme : *non monsieur, je ne penserai jamais à acheter une Peugeot surtout en Jordanie car les pièces détachées pour cette marque sont difficilement disponibles en Moyen Orient. En plus, elle est chère comme voiture.*

Pour créer une vraie situation de communication, l'enseignant peut demander à un apprenant de jouer le rôle du publiciste et à un autre de parler au nom du public. On peut leur donner certains vocabulaires nécessaires pour le dialogue comme ceux pour convaincre l'autrui. L'objectif du premier apprenant est de convaincre l'autre que cette marque est la meilleure, alors que l'autre doit normalement refuser en justifiant son refus. C'est par le refus que la communication peut durer longtemps. Le choix de l'acceptation de l'offre limite souvent le dialogue.

#### - La bande dessinée (Fig.18)

L'activité de communication est stimulée par la bande dessinée qui propose aussi bien les éléments principaux du contexte (le lieu et le temps) que ceux de toute situation de communication (l'émetteur, le récepteur, le message, le code et le canal). On peut, en tant qu'enseignant, profiter de la bande dessinée de plusieurs manières pour motiver la production communicative chez les apprenants :

- L'exercice canonique, qui est le plus simple, consiste à enlever le texte des bulles et à demander aux apprenants de les remplir en imaginant l'histoire par le biais de l'image.

- Après avoir enlevé le texte, on attribue les rôles des personnages aux apprenants et on leur demande d'imaginer les situations de communication. Cette activité peut se faire de deux façons : soit on leur demande d'improviser la conversation, le premier parlant et l'autre répondant spontanément, soit on leur donne le temps pour préparer les rôles.

- Pour parler vraiment « avec » l'image, on peut très bien enlever les paroles d'un seul personnage et on demande aux apprenants d'imaginer ce que l'autre personnage doit dire en fonction de l'image et des paroles des autres interlocuteurs dans la même séquence.

Après avoir fini la deuxième étape, parler « avec » l'image afin de motiver les apprenants à parler comme s'ils étaient dans une situation de communication réelle, on passe à la dernière étape qui consiste à parler « sur » l'image.

#### - Parler « sur » l'image

Que entendons-nous par parler « sur » l'image, et quelle est la différence entre parler « de » et parler « sur » l'image ? Contrairement à ce que l'on a vu dans *parler « de » l'image* qui se résume dans la description de celle-ci, *parler « sur » l'image* dépasse cette simple activité pour arriver à

une description et une analyse profondes de l'image. Autrement dit, on étudie l'image d'un point de vue technique en analysant les effets de couleurs, la forme, la dimension, les angles de prise de vue, etc.

Cet exercice doit être précédé d'un cours de familiarisation avec les termes techniques utilisés dans le domaine du cinéma. L'enseignant doit expliquer aux apprenants ces termes avec des exemples illustratifs: comme l'échelle des plans (plan général, plan d'ensemble, ...), les angles de prise de vue (angle normal plongée, contre-plongée),

Il convient de noter, en fin de compte, que l'analyse de l'image doit être progressive en fonction du niveau des apprenants. Il ne faut pas se limiter à une simple description de l'image, mais il faut dépasser cela pour faire parler les apprenants « avec » l'image dans les exercices de la production libre, et « sur » l'image dans les techniques de l'analyse profonde, notamment avec les apprenants de niveau avancé. La compréhension et l'analyse des connotations de l'image peuvent être un thème à aborder dans la classe de langue. Autrement dit, pour casser la monotonie de l'enseignement de la grammaire, de l'analyse des textes, de l'écoute des bandes sonores et des exercices structuraux, on peut faire travailler l'apprenant sur l'analyse profonde de l'image dans le but d'employer le vocabulaire et les formes grammaticales déjà apprises.

## Conclusion

L'hypothèse sur laquelle on s'est basé pour ces études, qui stipule que l'image serait idiomatique au même titre que la langue pour l'écriture et la lecture, reste relative, car l'image ne peut pas être tout à fait parallèle à la langue : que ce soit au niveau de la structure syntaxique ou de la transmission des messages, la linéarité dans la lecture et l'écriture de l'image n'est pas toujours évidente. Mais en général, la lecture, l'écriture et la compréhension de l'image seraient déterminées par la linéarité de l'écriture de la langue support. Certaines actions comme : *rentrer, retourner, sortir, ...* qui expriment un centripète, exigent en général que la direction du personnage soit autre que celle de la langue support.

En règle générale, l'image a la même linéarité que le texte qui l'accompagne. Autrement dit, le fait que l'image contienne un texte arabe ou français, exige qu'elle soit cohérente, au niveau de la linéarité, avec la langue support.

L'orientation du dessin, qui est un élément important dans la construction du sens dans l'image, n'aurait pas toujours la même direction que l'écriture de la langue support. Cette orientation change en fonction du sens que le dessin est censé discriminer. L'interprétation du dessin serait beaucoup plus facile quand il est inscrit dans une séquence graphique que quand il est seul, car le lecteur dispose dans une séquence de dessins de deux types d'orientations qui lui facilitent la compréhension : l'orientation du dessin dans chaque vignette et l'ordre des vignettes.

En ce qui concerne les dessins accompagnés par des textes nous avons trouvé que la langue support n'est pertinente que quand il s'agit d'une séquence de dessins dans laquelle la comparaison de l'orientation du dessin est possible et claire entre les vignettes. Autrement dit, le lecteur n'est pas capable de trouver la cohérence ou l'incohérence entre la linéarité du texte et l'orientation du dessin avec le sens qu'il doit discriminer sauf au cas où le dessin en question est inscrit dans une séquence graphique.

Il convient de noter, en fin de compte, que la lecture de l'image et, par conséquent, son interprétation n'est pas seulement contrainte par la linéarité de la langue support mais aussi par la structure linéaire de l'image dans le temps et dans l'espace. Cette structure linéaire dans le temps est toujours présente dans le texte, qui représente une transcription de l'oral; alors qu'elle n'est pas évidente dans l'image. Par contre, la notion de l'espace est toujours présente dans l'image, si bien que celle-ci se lit toujours dans la trame de l'espace. Cette particularité, à savoir la linéarité dans le temps, qui caractérise le texte, est l'une des différences fondamentales entre l'image et le système général de fonctionnement des langues naturelles. G. Mounin note à ce propos que :

« ...les langues naturelles ont primordialement un caractère vocal, qui condamne les messages qu'elles produisent à se dérouler dans le temps, ce qui fait que [...] deux unités du message ne peuvent figurer au même point du temps, de la chaîne parlée. C'est ce qu'on appelle le caractère linéaire du message linguistique. Or, en ce qui concerne l'image, la situation est totalement différente : les messages sont produits sur la trame de l'espace, et il en découle une structure de l'image irréductible au fonctionnement linguistique »<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> Mounin, G., « Pour une sémiologie de l'image », in Communication et langages, No 22, Paris, RETZ, 1974, p.51.

## **Bibliographie :**

- Adam, Jean-Michel, *Le texte narratif*, Paris, Nathan, 1994.
- Christin, Anne-Marie, *L'image écrite*, Paris, Flammarion, 1995.
- Convard, Didier, Serge, Saint-Michel, Goscinny, René, *Le français et la bande dessinée*, Paris, Nathan, 1972.
- Fozza, Jean-Claude, Garat, Anne-Marie, Parfait, Françoise, *Petite fabrique de l'image*, Bruxelles, Magnard, 1992.
- Fresnault-Deruelle, Pierre, *Dessins et bulles : la bande dessinée comme moyen d'expression*, Paris, Bordas, 1972.
- Fresnault-Deruelle, Pierre, *Récit et Discours par la Bande*, Paris, Hachette, 1977.
- Guiraud, Pierre, « La sémiologie », *Que sais-je ?*, Paris, Presses Universitaires de France, 1973.
- Hymes, Dell H, *Vers la compétence de communication*, Paris, Hatier-Crédif, 1984.
- Jakobson, Roman, *Essais de linguistique générale*, Paris, Les Editions de Minuit, 1973.
- Joly, Martine, *L'image et les signes : Approche sémiologique de l'image fixe*, Paris, Nathan, 1994.
- Kibedi Varaga, Aron, *Discours, récit, image*, Bruxelles, Mardaga, 1989.
- Mandel, Ladislav, « La magie de l'écriture : du visible à l'invisible », in *Communication et langages*, No 91, Paris, RETZ, 1992.
- Martin, Michel, *Sémiologie de l'image et pédagogie*, Paris, Presses Universitaires de France, 1982.
- Martinet, André, *Eléments de linguistique générale*, Paris, Armand Colin, 1970.
- Martinet, Jeanne, *Clefs pour la sémiologie*, Paris, Seghers, 1973.
- Mounin, Georges, *Introduction à la sémiologie*, Paris, Les Editions de Minuit, 1970.
- Mounin, Georges, « Pour une sémiologie de l'image », in *Communication et langages*, No 22, Paris, RETZ, 1974, p.51.
- Renard, Jean-Bruno, *La bande dessinée*, Paris, Seghers, 1977.
- Saussure, Ferdinand de, *Cours de linguistique Générale*, Paris, Payot, 1972.
- Thibault-Laulan, Anne-Marie, *Image et communication*, Paris, Editions Universitaires, 1972.
- Thibault-Laulan, Anne-Marie, *Le langage de l'image*, Paris, Editions Universitaires, 1971.