

Jorge Juan VEGA Y VEGA

(Universidad de Las Palmas de Gran Canaria)

## Didactique de la langue française. De l'image au texte: une méthode intégrale

De façon naturelle, tous les hommes désirent savoir. Et le signe en est leur amour des sens [...] et par dessus tous, on aime les sensations visuelles. En effet [...] nous préférons la vue à tous les autres sens. La cause en est que, de tous nos sens, la vue est celui qui nous fait connaître le plus et qui nous montre de multiples différences.

ARISTOTE, *Métaphysique*.

Dans le cadre d'un enseignement de langue française de quelque niveau que ce soit, un problème important se pose à l'heure de faire participer oralement les étudiants d'une manière suivie, progressive et cohérente. Leurs difficultés quant au manque de participation orale (et c'est aussi le phonéticien qui vous parle) continuent d'être le plus important écueil de notre système éducatif. Cherchant à trouver des solutions pédagogiques, nous avons mis au point cette méthode intégrale. Elle consiste à considérer le document iconique (très précisément *parce qu'il ne propose explicitement pas de contenus linguistiques*) comme une source intarissable de production des différents discours.

### Objectifs

Les objectifs pédagogiques de ce type d'exploitation en classe sont multiples. Nous pourrions en distinguer les suivants: *Pragmatique* (faire parler), *Logique* (assurer une cohérence et progression au dit), *Artistique* ou *Intellectuel* (éveiller la créativité, surtout pour résoudre des problèmes), *Opératoire* (savoir prendre des décisions face aux ambiguïtés) et *Ludique* (provoquer l'intérêt pour la langue, et pour l'image, à travers cette espèce de jeu qu'est notre analyse).

A) Premièrement, il est question d'engager l'étudiant dans une participation active au cours. **Faire parler** les étudiants en langue étrangère est difficile dans la double mesure où une certaine timidité des jeunes gens est généralisée dans les cours, timidité liée très souvent à la notion de «clientélisme» qu'ils semblent se faire du cours: j'ai payé pour y assister, comme au cinéma, donc je reste silencieux. Et ensuite, parce que le fait de devoir s'exprimer dans une langue qui

n'est pas la leur (le faisant donc d'une façon incorrecte et incomplète), bloque davantage les étudiants. Or ceci est d'autant plus paradoxal qu'ils devraient pratiquer au maximum la langue qu'ils sont en train d'apprendre. D'après notre expérience, l'analyse de l'image, plus que la lecture des textes, se prête mieux, dès le départ, à éveiller toutes les capacités de communication: les deux causes citées par Aristote le démontrent bien.

**B)** Une fois ce seuil franchi (si jamais on arrive à le franchir tout à fait !), il s'agit de rechercher un maximum de **cohérence** et de **progression** dans la prestation de l'élève. Souvent, des élans d'intuition quelque peu saccadés conditionnent le parfait déroulement de l'exploitation en ce qui concerne l'utilisation exhaustive et nécessaire du document. L'élève, peut-être influencé par les habitudes télévisuelles, «consomme» trop vite, et parfois de façon inadéquate, son document. Il va droit au but, sans remarquer les détails, sans s'imprégner convenablement du document, de ses niveaux de communication, des détails qui le rendent intéressant ou énigmatique, etc. D'où l'intérêt de savoir doser et étancher dans le possible les différentes informations que le document est censé transmettre. La cohérence, de même qu'une certaine progression de l'analyse, doivent donc surgir du document lui-même et c'est l'élève qui doit pouvoir les assurer sans difficulté. En réalité cette méthode se présente avant tout comme une *propédeutique* au document.

**C)** Troisièmement, il est aussi question de contribuer à la **créativité** de l'élève. L'on constate souvent dans l'intervention orale de l'élève que, au bout de quelques minutes, il ne trouve plus rien à dire parce qu'il croit que l'information essentielle (c'est surtout le concept de *message*, que nous proposerons plus loin) a été déjà communiquée. En une seule phrase, il semble l'épuiser et du coup s'épuiser lui-même. Le manque de vocabulaire est certes un handicap, mais les difficultés sont d'autant plus grandes que les étudiants manquent en général, même les plus avancés, d'une panoplie de ressorts discursifs susceptibles d'étoffer convenablement leur prestation. Créativité donc pour parler des choses qu'on voit d'abord, ensuite de celles qu'on imagine à partir de ce qu'on voit et, troisièmement, créativité aussi pour savoir proposer des solutions, le moment venu, aux problèmes que le document aurait pu nous poser. L'originalité ne doit plus être considérée comme un privilège de certains étudiants particulièrement doués, mais comme le but, généralisé en cours, qui nous permettrait de trouver des solutions à ces problèmes posés, afficher un certain esprit critique, être encore sensible à l'émerveillement par l'image; bref, contribuer à une formation beaucoup plus intégrale.

**D)** Il est certainement vrai que le langage iconique peut être aussi (ou même beaucoup plus) ambigu que le langage tout court. Si bien que parfois on ne sait pas très bien identifier, ou du moins de façon univoque, certaines lignes, certaines taches sur la surface à analyser. La peinture, de même que la littérature, a su parfaitement entretenir voire maîtriser l'art de l'ambiguïté, du double message. Certains tableaux de Dalí, par exemple (portrait de Voltaire, les cygnes

éléphants, etc.), ou bien le fameux dessin créé par E.H. Will, publié dans *Puck* en 1915, dont le titre est déjà bien révélateur: « Mon épouse et ma belle-mère », placent normalement l'observateur devant l'éventualité de ne percevoir qu'une seule des visions (douées de sens) qui se présentent à ses yeux: nos étudiants, par exemple, n'ont vu de prime abord, dans le tableau de Will, que « l'épouse », alors qu'une différente interprétation des lignes et des taches (de façon guidée cette fois-ci) a fait émerger, ensuite, la « belle(?) -mère ». Nous citerons par la suite d'autres cas similaires qui démontrent, et qui exigent donc, la présence à l'esprit de l'étudiant d'une **capacité de décision** nécessaire pour savoir privilégier, à un moment donné, une solution plutôt qu'une autre, dans des cas où l'ambiguïté n'est, évidemment, pas si bien entretenue et équilibrée que ne le sont les exemples cités (Dalí, Will, etc.). Cette capacité est en particulier importante pour les étudiants de traduction et d'interprétariat, dans la mesure où ils sont constamment en train de faire face, en langue, à ce type de choix presque cornéliens entre deux ou plusieurs interprétations pour une même séquence, même lorsqu'il y a un contexte. Par exemple, dans un manuel d'application de la langue commerciale on demande aux étudiants de traduire cette phrase: « C'est le chef des ventes dont je t'ai parlé: je suis sûr qu'il fera l'affaire ». Les versions que nous avons obtenues des étudiants français apprenant l'espagnol ont été surtout les deux suivantes: version 1: *...estoy seguro de que concluirá el negocio*; version 2: *...estoy seguro de que nos podrá servir*, etc. C'est donc pour ce type de cas qu'il faut entraîner les étudiants à la pertinence informative de *tout* le document, pour essayer de rendre, ensuite, la version (l'interprétation) la moins ambiguë contextuellement. C'est parfois un manque d'attention ce qui rend le document ambigu à leurs yeux.

E) Il y aurait encore une dernière caractéristique, à notre avis essentielle, dans ce processus d'apprentissage de la langue. Il s'agit de faire intéresser l'étudiant à ce qu'il apprend, lui faire *aimer* en quelque sorte les « métiers » de la langue à partir de la délectation et de l'intérêt que procurent les images. Qu'il sache qu'il peut trouver un grand plaisir à exercer son métier convenablement. Comme disaient les Classiques, il faudrait savoir joindre l'utile à l'agréable, en insistant précisément sur le caractère plaisant de cette activité, en la présentant comme **une sorte de jeu**, mais non pas comme un jeu gratuit mais un jeu dans lequel, et à travers lequel, non seulement on apprendrait objectivement, intellectuellement (on s'ouvre vers la fascination de la découverte), mais, qui plus est, on apprendrait surtout à aimer l'objet de notre métier, la langue, parce qu'elle est l'instrument de communication entre les êtres humains, parce qu'elle développe le respect d'autrui, transmet des émotions, ennoblit les cultures, enrichit constamment notre imaginaire...

La fonction de l'enseignement universitaire ne devrait jamais se borner à assurer seulement l'expédition d'un titre qui faciliterait l'accès au marché de l'emploi. Celui qui apprend une langue étrangère (bien et agréablement) sera en mesure de l'apprendre (*idem*) à son tour le moment venu...

Il y a donc le plaisir esthétique, l'art, la peinture, l'efficacité iconique d'une belle image publicitaire, la séduisante fascination d'une couverture de livre... On ne saurait rester indifférent face au sourire énigmatique de *Mona Lisa*.

Cette analyse doit donc contribuer à développer les mécaniques (non seulement intellectuelles...) que la lecture ne saurait, hélas, assurer à elle toute seule de nos jours. C'est pour toutes ces raisons que nous proposons cette méthode progressive et diversifiée.

## Acheminement

Puisque les principaux éléments qui composent le schéma de la communication de base sont l'émetteur, le récepteur et le message, et puisque les deux premiers sont de nature subjective et le dernier est le plus objectif, l'analyse du document devra suivre le parcours le plus simple: aller de l'émetteur (qui serait alors l'élève) jusqu'au récepteur (professeur, autres élèves, public, etc.) en passant inévitablement par le document qui serait la matière de base. Or, puisque l'élément commun est justement le document, l'analyse doit faire en sorte que l'on commence par les contenus les plus simples, concrets et objectifs pour aboutir, dans les phases terminales, aux contenus les plus complexes, abstraits et subjectifs. Le parcours doit évoluer graduellement du connu vers l'inconnu, ou bien, progresser du simple vers le compliqué.

Les phases de cet acheminement seraient donc 6 qui se partageraient en fonction du temps de prestation disponible. Deux extrêmes, plus formels: ouverture (0) et clôture (5) du document; et quatre (1/4) de contenu: elles composent l'essentiel de l'analyse. Voici donc toutes les phases avec deux noms:

1.	<b>Identification.</b>	<b>Définition.</b>
2.	<b>Description.</b>	<b>Constataion</b>
3.	<b>Fonction.</b>	<b>Interprétation.</b>
4.	<b>Narration.</b>	<b>Amplification.</b>
5.	<b>Argumentation.</b>	<b>Finalité.</b>
6.	<b>Conclusion.</b>	<b>Commentaire</b>

### 1. Identification-Définition

C'est la phase d'ouverture et présentation du document visuel. Il est question simplement de l'identifier de façon très élémentaire. La question de base est: « Qu'est-ce que c'est? », ou bien (selon les cas) « De quoi s'agit-il? ». Le verbe de référence c'est ÊTRE. Cette phase est importante parce que l'on peut y constater la capacité de synthèse de l'étudiant, ce qui indique qu'une compréhension générale du document a été assurée. L'élève doit définir rapidement le type de document qu'on lui propose selon deux paramètres élémentaires:

a) Formel (c'est une photo, un dessin, une bande dessinée, caricature, dessin abstrait, conversation, publicité, carte postale, note, invitation, schéma,

tableau, graphiques des statistiques, etc.). Le support compte parfois (il s'agit d'une photocopie, diapositive, reproduction d'un original, etc.). La composition aussi: une ou plusieurs photos, dessins, vignettes, textes plus images, graphisme textuel, etc.

**b) Contenu** (il s'agit d'une opinion, image comique, d'une invitation, paysage, message publicitaire, avertissement, interdiction, manifestation, déclaration, proteste, etc.) En général, on définit ce qu'on y voit de façon rapide, sans chercher pour l'instant d'autres interprétations plus compliquées. C'est une espèce de résumé de l'idée fondamentale.

C'est une phase qui doit être surtout accomplie rapidement. Il suffit de se mettre d'accord sur l'essentiel du document, c'est-à-dire, ce qui, à l'évidence, se présente comme le plus objectif et clair. Il faut éviter, à ce niveau-là de l'exploitation, les simples opinions ou les jugements de valeur.

## 2. *Description-Constataion*

Question de base:

«Qu'est-ce qu'il y a?» ou bien «Quels sont les éléments qu'on peut distinguer dans ce document? La notion de présence y est indispensable (cf. IL Y A). En observant le document, il s'agit d'isoler les éléments que l'on peut identifier sans difficulté. C'est le moment idéal pour établir des niveaux d'analyse qui puissent nous aider à ne pas manquer, dans l'énumération, au moins les éléments du document les plus importants pour la suite de l'étude (il faut tenir compte de la façon dont on nous présente le document). Il s'agit donc d'appliquer certaines procédures de division en fonction du type de document. Par exemple, nous pouvons quadriller le document matériellement ou physiquement: on peut le diviser en cinq parties (droite, gauche, haut, bas, centre) ou bien, on peut l'analyser par son contenu représentatif, en fonction de la profondeur (superpositions de plans: gros plan, premier plan, ... arrière-plan, fond, etc.). Une autre méthode d'approche du document est celle des grandes masses d'intérêt informatif, en fonction de ce qui viendra dans les autres phases. Il peut y avoir d'autres divisions possibles: un document à plusieurs dessins, ou une combinaison de texte et dessins-photos, etc.

Pour l'exploitation proprement pédagogique, c'est le moment idéal de l'application de toute la grammaire nominale (substantifs: masc. fém. sing. plur. etc.). Nous sommes dans le royaume du mot. Il faut répertorier tout ce qu'il y a, tout ce qui est isolable. Pour commencer, il serait utile de dresser une liste de tous les éléments (substantifs) qu'on peut détecter dans le dessin, en faisant participer le maximum d'étudiants du groupe, et en évitant si possible les « sauts » dans l'espace graphique, de sorte qu'aucun élément important pour la suite ne puisse nous échapper. Cette phase est délicate parce que pour les étudiants en général ce n'est pas la peine de signaler en paroles ce qu'ils voient; pour eux cela va de soi, puisqu'ils l'ont sous les yeux; or, le problème c'est que, nous l'avons dit, tout le monde ne voit pas exactement la même chose. Pour nos étudiants espagnols

tel objet était sans doute une tasse de café au lait, alors que pour une étudiante Erasmus il s'agissait, *of course*, d'une tasse de thé.

Une autre stratégie à suivre pour les faire décrire bien exhaustivement c'est de leur indiquer que la description doit être faite comme s'ils étaient en train de l'adresser à un camarade au téléphone, quelqu'un, donc, qui ne voit pas le document, et qui a sans doute besoin de se l'imaginer le plus complètement possible.

À côté donc des substantifs, il faut inviter aussi les étudiants à faire des phrases avec des adjectifs (mais attention!) objectivement. Toute interprétation est ici à proscrire. Au début c'est un peu difficile mais c'est une gymnastique très intéressante de pouvoir séparer cette première phase de toutes les autres. Les étudiants ont tendance à les confondre. Donc, surtout des adjectifs qualificatifs: couleurs (très importantes pour la suite), dimensions (grand-petit, haut-bas, long-court, large, étroit, oblong, etc.); adjectifs et pronoms démonstratifs (proximité-éloignement), indéfinis, numéraux, et aussi la grammaire adverbiale spatiale (tous les systèmes de références que l'on puisse repérer: dedans-dehors, loin-près), etc.

Une fois que cette phase a livré toutes ses possibilités d'exploitation pour l'ensemble des élèves (et seulement alors), on pourrait proposer la description complémentaire: tout ce qu'il n'y a pas dans le document, mais qui pourrait y être dans l'ordre du vraisemblable, du probable (ce qu'on pourrait trouver, par exemple, derrière une porte, une fenêtre, dans une boîte, sur un paysage, etc.). Les réseaux thématiques, et le vocabulaire qui en dérive, seront des atouts merveilleux. Cette phase vraisemblable complèterait la description totale. Parfois les éléments manquants sont très significatifs pour l'ensemble du document. L'implicite, toujours l'implicite...

N'oublions pas: il faut prendre un point de départ de l'analyse; en haut à gauche, par exemple, ou le plan le plus proche de l'observateur, où le plus frappant; et puis, balayer, ratisser, quadriller toute la surface du document, progressivement mais assez exhaustivement, méthodiquement pour qu'aucun élément important ne puisse nous échapper.

Dans cette phase, donc, il faut proposer aux étudiants des documents très composites, où les notions de pluralité et de richesse en éléments soient primordiales.

### 3. *Interprétation-Fonction*

Les éléments décrits et identifiés, il est très facile de trouver leur fonction normale: cet homme est un professeur qui fait son cours. Cette voiture roule sur l'autoroute. Les gens bronzent sur la plage. La question de base est la suivante: «Quelle est la fonction de chaque élément au sein du document?». Le verbe clef c'est FAIRE. La notion d'action y est indispensable.

Il faut distinguer ici tout ce qui est actif et dynamique (les gens et leurs activités: ceux-ci lisent le journal, ceux-là attendent le bus), de tout ce qui est

passif ou statique (les objets avec lesquels on fait les choses ou qui font partie d'un paysage: ceux-ci coupent un arbre, ceux-là montent l'escalier, ceux-là encore distribuent des tracts dans la rue). Il faut entraîner les étudiants à détecter les codes visuels qui indiquent les mouvements sur l'image; les BD en font un usage hypercodifié: les mouvements rapides (voitures de course, fusées, etc.), les mouvements lents, ondulatoires, les sons qui se dégagent d'une chaîne hi-fi, la fumée, les vibrations d'un moteur, les bruits, etc.

Il est essentiel ici d'interpréter la nature du dessin, de savoir s'il s'agit d'un dessin réaliste, figuratif (qui représente très clairement un état de la réalité), ou bien s'il s'agit d'un document à valeur symbolique ou métaphorique, ou encore tout à fait abstrait (donc privé d'information évidente). Il convient alors de trouver quelles sont (quelles pourraient être) les fonctions de chacun des éléments représentés et préalablement décrits (surtout pour les dessins figuratifs, mais aussi, dans la mesure du possible, pour les symboliques). Nous reprenons donc la liste de substantifs et nous leur attribuons une fonction représentative.

C'est donc la partie grammaticale d'application de la phrase. D'abord la phrase simple. C'est le domaine du verbe (actions, états, procès, évolutions, voix passive, etc.). Puis, la phrase complexe: les subordonnées (d'abord les relatives qui feraient suite aux substantifs préalablement étudiés, et ensuite toutes les circonstanciellees qui sont en rapport avec la description). Il faut distinguer ici les fonctions de chacun des éléments de façon isolée: ce que font les différents acteurs mais de manière encore individuelle. C'est une interprétation des fonctions des divers éléments qui composent le document, mais pour l'instant de façon isolée. Celui-ci fait ceci, celui-là fait cela. Toute conclusion d'ensemble serait à ce niveau-là interdite. Toute invention ou interprétation de ce qui n'y est pas, aussi. Il faut que tout ce qu'on peut y voir ait une fonction active ou passive, ou que cela puisse être défini par rapport au thème général du document, mais il ne faut pas interpréter encore le but général du document.

Dans les dessins plus difficiles ou symboliques, des interprétations plus aléatoires seraient non seulement conseillées mais presque nécessaires. Dans tel dessin on voit le visage de Sigmund Freud et ensuite d'autres éléments qui s'interprètent à la suite du premier, de sorte que, si l'on n'identifie pas le visage, l'interprétation isolée au niveau symbolique de tous les autres éléments reste improbable.

Certains documents particulièrement suggestifs proposent des *jeux de mots visuels*: les enfants de langue allemande dessinent le soleil avec des lèvres très belles et de très longs cils. Il y a un dessin de Loriot dans lequel on explique l'origine de la traditionnelle Volkswagen à partir d'un insecte bien particulier (allemand: *käfer*), le même qui sert pour l'exploitation de ce dessin en espagnol: *escarabajo*, en anglais: *beatle* et en italien *maggiolino*; alors que pour le français, il faut changer... d'animal! (*coccinelle*). Il y a aussi une excellente gravure de Roland Topor (cf. *Les Chefs d'œuvre du sourire*, Éd. Planète, p. 322), où l'on voit des *ciseaux* et des *oiseaux*... Tout un programme pour l'interprétation.

Ces deux premières phases sont donc les plus objectives et matérielles en général; d'une certaine façon, elles se complètent, comme le substantif et ses adjectifs se complète avec un verbe pour composer une phrase.

#### 4. Amplification narration

A partir de l'analyse plus objective et surtout quantitative déjà réalisée, il faut ajouter maintenant tout ce qui est, d'après l'observateur, important pour chaque document, c'est-à-dire sa qualité ou ses qualités. Nous entrons, là, dans une étape beaucoup plus subjective, mais il ne faut pas pour autant s'éloigner trop du document. Les images peuvent donc devenir *pré-texte*, mais pas trop. Il faut qu'elles constituent surtout des *stimuli*.

Ici la question de base serait «que se passe-t-il?». Nous sommes dans le domaine de l'événement. Il faut observer si la présentation du document est simultanée (mono-iconicité) ou bien chronologique (pluri-iconicité). Il peut s'agir d'un seul dessin ou bien d'une bande dessinée (genre Mafalda, etc.). Alors il faut placer le document par rapport aux paramètres temporels et aspectuels (inchoatif, duratif, répétitif, progressif, terminatif, conclusif, résultatif, etc.). La notion de séquence y est fondamentale. On peut diviser facilement le temps du document en trois phases: avant, durant et après; ou bien passé, présent, et futur. Et puis, on peut combiner ces six paramètres, en les faisant coïncider ou non, en prenant l'une ou l'autre, ou plusieurs perspectives, etc. Il faut placer les différentes images par rapport à chacune de ces phases. Il se peut que le dessin représente une seule image. Elle peut donc bien être le «pendant». A partir de là il faudrait travailler avec l'élève pour l'exploiter au maximum (toutes les valeurs attachées au présent, au temps s'écoulant, au duratif, etc.), pour inventer ensuite un «après» ou un «avant» ou les deux, de manière vraisemblable. Il peut y avoir des éléments cachés ou implicites dans une séquence (par exemple, nous avons l'avant et l'après; il faut donc inventer le pendant de façon vraisemblable). La notion de *suspense* doit être bien travaillée, et donc le dosage des informations progressives. D'où viennent les personnages? Où vont-ils? Pourquoi et pour quoi sont-ils là à faire cela? Que va-t-il se passer ensuite? Etc. C'est donc le moment d'inventer une histoire complète à partir du seul document proposé. Il faut élaborer un récit, une narration. C'est la diégèse. Nous pouvons commencer cette histoire en répondant aux fameuses questions du journaliste; en réalité, ce sont celles de l'Ancienne Rhétorique (*topoi, sedes argumentorum*): qui? quoi? quand? où? pourquoi? dans quel but? avec quels moyens? ou de quelle manière? C'est l'une des parties les plus créatives du document. De la phrase nous passons donc au paragraphe, voire au fragment de narration, à l'épisode. Certains documents se prêtent tout particulièrement à des formules traditionnelles du type: «Il était une fois...»; d'autres par contre sont plus centrés sur la réalité de nos jours. Cela peut inviter l'enseignant à établir pour ses étudiants espagnols la distinction entre *conte* et *nouvelle*.



Côté grammaire, il est important d'étudier toutes les subordonnées temporelles, les conjonctions de subordination temporelles (avant que, après que, une fois que, etc.), les accords temporels entre les verbes, et puis aussi, dépendantes de la narration, les subordonnées causales, les consécutives, les proportionnelles, les simultanées, et puis encore la valeur et utilisation de l'indicatif, du subjonctif, les futurs du passé, les conditionnels temporels, etc.

Il faut penser aussi aux possibilités d'amplification qu'a le document. Il s'agit de l'application de tout le système des potentiels. «Cela pourrait être ainsi, et alors nous aurions cela». A partir de là, toute la subordination conditionnelle entre en jeu: hypothétiques, réelles, possibles ou impossibles. «Si celui-ci était roi, alors les autres... Si celui-ci était arrivé avant, alors celui-là...».

C'est aussi le moment d'introduire les subjonctifs, mais seulement ceux qui montrent les jeux de possibilité temporelle et objective, en écartant pour l'instant l'adhésion, l'intervention, l'opinion de l'élève. Par exemple, il est possible qu'il se produise cela...; ou bien, avant que...(ne explétif)..., etc. Mais il faudrait éviter ici: Je voudrais que...

En définitive, c'est l'une des phases d'exploitation des plus créatives du document. Mais, attention! que la subjectivité personnelle de l'étudiant n'intervienne pas encore pour adhérer à telle ou telle vision. Il ne faut pas se contenter de ce que le dessin dit ou raconte mais, surtout, de ce qu'il cache ou présume de façon objective (avant, durant ou après): comment a-t-il pu se produire une telle fin... Imaginons-le; ou bien, comment cette histoire va-t-elle finir?

### 5. Argumentation Finalité

Certains documents plus que d'autres ont une finalité affichée assez clairement. C'est, par exemple, le cas de la publicité qui manifestement est un document à prédominance argumentative. Il faut savoir le détecter tout de suite, mais sans sauter les phases précédentes. Il faut néanmoins savoir y arriver rapidement. Si, avant, nous étions dans la phase de récit, ici nous sommes dans le monde du *message*. Au-delà du texte ce sont les intentions qui comptent. Le document est donc devenu un moyen dont les fins nous intéressent tout particulièrement. La question de base est la suivante: Qu'est-ce que l'auteur veut dire?

C'est la partie la plus subjective. Cela affiche d'une manière ou d'une autre une opinion, une vision du monde, plus ou moins justifiée. Bretécher a la sienne, Quino aussi, Serre de même... Il peut s'agir d'une critique politique, ou d'un dessin écologiste, ou d'une caricature, ou bien encore, et surtout, d'une image publicitaire, d'un avertissement: autant d'argumentations graphiques. Donc, il faut bien savoir les détecter, les comprendre, et apprendre à réagir par rapport à elles.

Il faut y observer quels sont les moyens de persuasion mis en place. S'agit-il d'éléments graphiques: une belle femme, etc.? S'agit-il d'un texte à côté d'une image? Y a-t-il des slogans? des logos?, etc. Est-ce une argumentation implicite? Qu'en est-il du type même de procès argumentatif? Par exemple,

utilise-t-on certaines images en guise d'introduction, d'autres comme développements, pour aboutir à des images-conclusions? D'autres possibilités sont les séquences doubles du type cause-conséquence, ou actions explicites et effets implicites (les enthymèmes visuels existent aussi!). Très important d'étudier les expressions des visages: le couple bonheur-malheur (les masques du théâtre classique) sont indispensables dans toute argumentation. Il faut analyser aussi la part des fantasmes personnels, les rêves, les obsessions, les émotions en général que suscitent ces images, ce qu'elles veulent nous communiquer, etc.

Il est indispensable de mettre en évidence le point de vue de l'auteur du document. Chercher des noms, des signatures, des pseudonymes, des messages anonymes, logos, marques de l'annonçant, etc. pour commencer. Il faut distinguer les voix, et le droit ou l'autorité de ces voix. Une fois cela, il faut identifier le thème général dont on parle (politique, écologie, sports, société, civilisation, etc.) et le type de critique, l'opinion qu'on propose, les états d'âme qu'on suggère.

Enfin, il faut voir si l'on veut adopter le même point de vue. La question serait: sommes-nous d'accord avec l'auteur? Si c'est oui, il faut mettre en valeur par tous les moyens possibles les arguments graphiques utilisés par l'auteur (les couleurs, les dimensions, l'expressivité des images, leur valeur caricaturale, ou de témoignage: photos des enfants qui meurent en Afrique, par exemple), etc. Si c'est non, il faut d'abord voir quelle est la qualité et portée réelle de ses arguments (exagère-t-il? Etc.) et quelles sont les objections que nous pouvons y poser. Dresser une liste d'anti-arguments serait un travail intéressant.

Alors, il s'agit de bâtir toute une contre-argumentation avec tous les moyens possibles. Ici le maximum de subjectivité est permis. L'élève peut tout interpréter maintenant. Tout le document lui appartient entièrement. Toute interprétation, si partielle soit-elle, toute proposition même très personnelle mais correctement construite est alors acceptable (subjonctifs de souhait, de peine, de colère, d'adhésion; verbes d'opinion, grammaire des comparatifs, adjectifs de subjectivité, les conditionnelles, etc.). On est donc arrivé au domaine de la critique. Il faut savoir pleinement assurer la dimension argumentative d'un document.

## 6. *Commentaire Final*

C'est le moment le plus personnel. Une fois que l'on a suffisamment épuisé le document en question, l'élève se sent libre de conclure comme il le croit. Un retour à la question et au problème le plus important est le mieux. Si en effet il y a un problème posé (chômage, drogue, éducation, société, écologie, etc.), ce serait le meilleur moment de tâcher de trouver une ou plutôt des solutions. D'abord et si possible il vaut mieux proposer des initiatives réalistes et réalisables. Ensuite, il serait toujours utile de proposer également des alternatives plus idéalistes voire utopiques, ce qui permet à l'étudiant d'exercer davantage sa capacité d'imagination et de créativité. C'est ainsi qu'il peut enfin se sentir tout à

fait libre d'exprimer son avis ou de dire un mot de clôture: un vœu, ou un souhait, un appel à l'espoir; autant de formules qui pourraient permettre de bien finir son intervention.

### Remarques

Nous devons dire, pour finir, que les parties 1-2 se prêtent à être travaillées plutôt à l'oral, alors que les suivantes, plus denses, penchent plutôt du côté de l'écrit, quitte à pouvoir récupérer celles-ci dans une séance de lecture, ou d'interprétation plus ou moins théâtralisée en cours, ou bien dans un débat collectif qui ferait suite aux différentes argumentations proposées sur un sujet déterminé. Les quatre compétences de base (écouter, parler, lire et écrire) peuvent donc parfaitement interagir. De toute façon cette méthode est vouée surtout à faire parler les étudiants, convenablement et surtout créativement, si possible.

Par ailleurs, le parcours ici fait (de 0 à 5) est le parcours qui va du plus objectif au plus subjectif. Et aussi du plus simple au plus complexe. Le parcours inverse serait hautement à éviter (cela donnerait des discussions inutiles sur l'avis personnel de chaque étudiant). Donc, les enseignants doivent savoir aussi reconnaître le niveau de langue de leurs étudiants pour exploiter convenablement une telle méthode. Il va de soi que les premières phases s'adaptent mieux aux cours inférieurs, la difficulté et la qualité des activités va donc grandissant de même que les niveaux auxquels celles-ci peuvent s'appliquer.

Il est très important de rappeler que, bien que l'analyse ici faite tende à séparer le plus possible chacune de ces phases dans un but surtout explicatif, propédeutique, il ne faudrait jamais oublier le caractère global de tout document iconique. C'est pour cette raison que nous appelons notre méthode «intégrale». Cela dit, chaque image présente en elle-même une fonction prédominante (descriptive, narrative, argumentative, etc.) et c'est sur celle-ci qu'il faudrait surtout insister lors de l'exploitation générale, mais les autres ne peuvent pas être négligées.

D'autre part, il est à observer que les phases 1 et 3 ont certains points en commun. Les éléments (objets ou individus) qu'on a décrits en 1 sont ceux qui probablement vont articuler la narration en 3. De la même façon, les fonctions détectées séparément en 2, surtout celles qui auraient une valeur symbolique, vont pouvoir se développer dans l'argumentation 4.

Enfin, le type d'étudiants avec lesquels on peut travailler cette méthode peut être très variable. Une expérience exceptionnelle en ce sens est celle que nous avons menée à terme l'an dernier avec nos étudiants de langue B-2 Français dans notre Faculté de Traduction et Interprétation. Cette activité d'analyse de l'image, monographique pendant toute l'année, a été étayée par la visite des musées, en particulier le Centre Atlantique d'Art Moderne de Las Palmas, où nous avons mis en pratique, avec les étudiants, nos acquis sur de véritables tableaux, lors des expositions qui ont eu lieu: Expressionnisme allemand (deux étudiants on fait un exposé méthodique sur l'œuvre d'Otto Dix), Surréalisme aux

Canaries, etc. Enfin ces deux activités ont été aussi appliquées aux séances d'interprétariat, parallèles à ces expositions, que nous-même avons effectué pour ce Musée, et auxquelles nos étudiants assistaient pour ensuite établir un débat en cours (sur l'analyse des critiques professionnels, sur les expositions, sur la méthode de travail, sur les séances d'interprétariat, sur la langue, etc.). Ce type d'enseignement polyvalent a été, de l'avis des étudiants, très enrichissant et révélateur pour leur formation.