

Commentaire d'image, en faveur de la langue cible et des cultures en partage

Linda de Serres

Number 1, 2009

Didactique des langues et des littératures

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1089765ar>

DOI: <https://doi.org/10.21083/synergies.v0i1.949>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

University of Guelph, School of Languages and Literatures

ISSN

1920-4051 (digital)

[Explore this journal](#)

Article abstract

Considering the treatment of pictorial works in the French class and, especially, proposing a pedagogical approach structured in this direction implies shedding light upon this phenomenon with a particular attention paid to its wide range of possibilities. From this standpoint, it seems possible, in corollary, to allot to such a treatment a teaching posture that is as rich in its interculturality as in its authenticity.

Cite this article

de Serres, L. (2009). Commentaire d'image, en faveur de la langue cible et des cultures en partage. *Synergies Canada*, (1), 1–25.
<https://doi.org/10.21083/synergies.v0i1.949>

© Linda de Serres, 2009



This document is protected by copyright law. Use of the services of Érudit (including reproduction) is subject to its terms and conditions, which can be viewed online.

<https://apropos.erudit.org/en/users/policy-on-use/>

Commentaire d'image, en faveur de la langue cible et des cultures en partage

Linda de Serres
Université du Québec à Trois-Rivières

Introduction

Il faut distinguer la langue seconde ou étrangère de la première langue dite la langue maternelle, à savoir une langue qui n'est pas celle « [...] de la petite enfance ou de la socialisation initiale. » (Byram et Beacco, 2007, 36). La didactique des langues avait naguère trait à « [...] la manière d'enseigner une langue étrangère à des individus considérés comme possédant une seule langue maternelle (L1). » (Kramsch et al. 2008, 437). Mais depuis peu s'imposent en didactique des langues le multiculturalisme et le plurilinguisme.

Le multiculturalisme fait référence à « [...] une politique de la reconnaissance de la culture de l'autre et de son droit à pouvoir la manifester sous ses multiples dimensions privées et publiques. [...] [Il] entraîne tout un ensemble de conduites sociales et juridiques qui visent à compenser les situations défavorables de certaines populations culturellement et politiquement minoritaires. » (Demorgon, 2008, 20). Le plurilinguisme préconise quant à lui « la coexistence harmonieuse de quelques cultures à un même endroit ou sur un même territoire. » (Legendre, 2005, 1054). Le plurilinguisme a un impact en didactique des langues. Quant aux compétences interculturelles, « nécessaires pour opérer la suture entre le multiculturel et le transculturel [...] [, elles constituent] les pôles opposés et complémentaires d'une régulation ternaire des échanges humains. » (Demorgon, 2008, 34). Un contexte plurilingue fédérerait, est-il permis d'avancer, des compétences interculturelles avérées.

Image et didactique des langues

Le contenu du présent article vise à fournir aux enseignants des avenues possibles pour écarter « [...] le danger que représente un manque de distance critique résultant d'une interprétation littérale des représentations d'images archétypes. » (Maurer, 2008, 250). Sans vouloir limiter le champ de réflexion du lecteur issu d'autres domaines, notre article se penche plus particulièrement sur un seul de ces contextes, celui du cours de langue : « tandis que l'apprentissage d'une langue a pu être, pour les générations passées, une activité scolaire fondée sur l'étude de la grammaire et des exercices de traduction, sans grand intérêt pour l'oral, les méthodes contemporaines mettent l'accent sur l'oral autant que l'écrit. De même, alors que les buts de l'apprentissage des langues ne pouvaient être atteints autrefois qu'à la fin d'une longue période d'études, quand les apprenants¹ avaient acquis assez de connaissances pour étudier des textes d'un niveau culturel élevé tels que littérature ou philosophie, les objectifs actuels permettent aux apprenants d'utiliser immédiatement ce qu'ils ont appris, dans des échanges simples de la vie quotidienne. » (Byram et Beacco, 2007, 23-24). D'une perspective anthropologique, le tandem image-discours est légion, comme le rapportent Maurer et Londei (2008, 219-220) à travers les propos de Hall (1997) : « depuis toujours la représentation de l'image avec la langue est le lieu d'expression et de transmission de l'appréhension du monde que l'homme s'est donné parmi d'autres, à travers la fonction esthétique. » Nous aborderons plus loin les dimensions à examiner dans l'image; il convient maintenant de circonscrire des termes sur lesquels nous reviendrons souvent.

Culture et interculturalité

Avant de poursuivre, il s'avère en effet opportun de définir l'acception autour de laquelle tout gravite : culture. Pour ce faire, empruntons deux phrases à Galisson (1995, 89) : « [la culture] sert à mieux connaître l'autre et à mieux se connaître soi-même, par la mise en rapport et la comparaison de cultures qui s'éclairent et s'explicitent mutuellement. Elle éduque en socialisant plus large, en dépassant l'horizon borné de la collectivité d'origine. »

Inscrit dans ce prolongement, le mot interculturalité renvoie à « un enjeu pratique qui s'interroge sur le dialogue des cultures. [...] [C]'est une pédagogie de la tolérance, de l'acceptation de l'autre pour ce qu'il est. » (Munzele Munzimi, 2004, 5). Autrement dit, l'interculturalité prend place dans une dynamique où l'analyse

occupe une place centrale, où l'on apprend à définir le divers (Abdallah-Pretceille, 2005). Plus précisément, par rapport à l'image, l'interculturalité s'édifie dans une réflexion de fond sur les liens entre la lecture de l'image et l'émulsion de savoirs locaux et de savoir-faire des apprenants, selon leur perspective et leur appréhension-compréhension du monde. Là où « [...] tout savoir maîtrisé se situe tout à la fois dans le prolongement des acquis antérieurs qui fournissent le cadre de questionnement, de référence et de signification, et dans le même temps par rupture avec eux, du moins par détour ou transformation du questionnement. » (Giordan, non daté : 4). L'hétérogénéité qui règne dans pareil contexte peut générer une « conscientisation du regard sur sa propre culture, pour pouvoir se reporter aux autres. » (Maurer et Londei, 2008, 223). Non seulement, « l'individu mobilise des données antérieurement et collectivement acquises mais il les modifie et même en invente de nouvelles. [...] Chaque individu est toujours entre son histoire acquise, son adaptation présente et la genèse de sa future histoire. » (Demorgon, 2008, 18, 33). Ce sont des espaces en mouvance, corollaires aux évolutions intraculturelle et intrapersonnelle de l'individu.

Didactique du plurilinguisme

À quoi s'intéresse la didactique actuelle des langues axée sur le plurilinguisme? Avant de répondre à cette question, il importe d'incurver un moment notre réflexion pour s'adonner à un bref rappel historique de ce que nous appellerons quatre épistémès de la didactique des langues-cultures.

« Jusqu'à la fin du XIX^e siècle, [...] [la didactique des langues] se pose comme universaliste » (Demorgon, 2008, 41), c'est-à-dire qu'un même objectif pédagogique et un même dispositif didactique s'appliquent pour toutes les langues. De 1920 à 1960 s'impose une pédagogie dite active - art d'enseigner (Legendre, 2005). Son but : « [...] rendre les élèves capables d'entretenir et de développer leurs connaissances en langues-cultures étrangères, certes à travers la littérature, mais aussi à travers nombre de documents : journaux, photographies, émissions de radio et télévision. On percevait les cultures comme vivantes et différentes les unes des autres. » (Demorgon, 2008, 41). S'ensuit dans les années 70, l'approche communicative où l'apprenant est invité à communiquer avec ses pairs de classe dans diverses situations - généralement imposées et encadrées par l'enseignant - cet « éducateur qui met ses talents de pédagogue à la réalisation d'objectifs d'apprentissage. » (Legendre, 2005, 568). D'une perspective systémique, Demorgon (2008) rapporte que pour Puren (2002) ces trois courants - sans nier l'existence des dimensions transculturelle, multiculturelle et interculturelle - pavent la voie à l'approche dite co-actionnelle et co-culturelle, née à la fin du 20^e siècle. On soutient dès lors la défense de la triade langue-culture-action, où l'apprenant devient maître de sa destinée par le rôle d'« acteur social » qui lui est à présent conféré. Intention qui prend appui sur les travaux de Vygotski (1997) selon lesquels un signe linguistique émerge dans un but social et s'édifie en interaction.

On nourrit donc pour l'heure l'ambition d'élaborer « [...] une culture d'action commune [...] » (Puren, 2007 dans Demorgon, 2008, 42) avec, entre autres, un accent placé « sur des thèmes d'échelle mondiale, tels que le développement durable, la protection de l'environnement ou le commerce équitable, avec un retour à la mise en avant [...] d'une finalité éducative qui est désormais celle de la formation d'un citoyen du monde. » (Puren, 2007 dans Demorgon, 2008, 42).

Une didactique du plurilinguisme renvoie à « une manière d'enseigner non seulement une langue étrangère à des allophones, mais de diversifier et de relativiser les notions mêmes ayant cours en didactique, en questionnant leur contexte historique : L1 et L2, locuteur natif et non-natif, individu uni-, bi-, et pluri-lingue, langue et culture nationales, langue universelle [...] ». (Kramsch et al., 2008, 437). Tous en conviennent : « sur le plan pédagogique, il semble important de différencier la progression en langue de la progression concernant les aspects culturels. En effet, les découvertes interculturelles nécessitent qu'il puisse y avoir discussion dans la classe et partage de points de vue. » (Vanthier, 2009, 48). Dans le prisme du plurilinguisme, l'enseignement d'une langue consiste désormais à partager des savoirs certes, mais *a fortiori* à « montrer leur relativité par rapport à la langue et aux autres modalités dans lesquelles ils sont exprimés et transmis [; la] plurimodalité des moyens d'expression et de communication [se situe à l'avant-plan :] non seulement le verbal, mais aussi le paraverbal, le non-verbal, le visuel sont pris en considération par l'éducateur, dans ses multiples configurations. » (Kramsch et al., 2008, 437-438).

« Dans une didactique plurilingue la relation langue et culture n'est plus fondée sur l'équation une langue = une culture. » (Kramsch et al., 2008, 439). Cette relation s'incarne dans « le respect des cultures véhiculées par les langues et celui de l'identité culturelle d'autrui. » (Byram et Beacco, 2007, 45), entre autres, dans les

dimensions sociales et culturelles de la didactique des langues (Kramsch et al., 2008). À présent, tous s'entendent à l'effet que « [...] l'apprentissage des langues s'effectue tout au long de la vie, dans des buts différents et à différents niveaux de compétence [...] ». » (Byram et Beacco, 2007, 34), et ce, sans que le locuteur natif soit, comme ce fut longtemps le cas, le modèle étalon du succès des apprenants (Byram et Beacco, 2007). « Le champ de la didactique des langues est en cours de transformation. » (Kramsch et al., 2008, 15), on doit d'ores et déjà, réitérons-le, « considérer l'apprenant d'une langue étrangère comme locuteur/acteur [...] », c'est-à-dire « en tant qu'apprenti-locuteur et acteur social. » (Kern et Liddicoat, 2008 : 27). Par l'adoption du mot-valise locuteur-acteur, on « met l'accent sur les contingences, la subjectivité, et la polyvalence du sujet parlant. » (Kern et Liddicoat, 2008, 30); la langue devient dès lors une « ressource sémiotique dynamique que l'individu combine avec d'autres ressources pour agir dans le monde social. » (Kern et Liddicoat, 2008, 30). Le locuteur est reconnu comme un acteur dans la classe, hors de la classe, bref dans le milieu social et culturel où il vit.

En ce 21^e siècle, cet acteur peut être, à plus d'un égard, comparé à l'anthropologue : l'image incarne pour eux deux un terrain fertile, leur permet de « s'ouvrir entièrement à des situations pluriculturelles et pluriethniques, de connaître plusieurs langages et codes expressifs ». (Callari Galli, 2008, 261). La pluralité, ensemble complexe, s'y profile en tant qu'« [...] activité sociale spécifique qui est le produit de la circulation transfrontalière des valeurs, de la dynamique des identités toujours négociées, des inversions, voire inventions, de sens, souvent masquées par l'illusion partagée d'une communication efficace. » (Kramsch et al., 2008, 15).

Un enseignement des langues dit pluriculturel transforme et élargit « la collection des pratiques linguistiques et culturelles que chaque individu possède et qu'il doit exploiter comme locuteur/acteur social. » (Kern et Liddicoat, 2008, 31). Des chercheurs déplorent cependant le fait que « les modèles proposés pour l'analyse en situation pédagogique demeurent encore trop souvent assujettis aux disciplines d'abord élaborées pour la description d'une langue telles que la linguistique et la linguistique appliquée. » (Maurer et Londei, 2008, 220). Le plurilinguisme s'impose dans l'enseignement, à l'instar des représentations visuelles, croissantes depuis l'essor des technologies.

Omniprésence du visuel et stéréotypes

Est-ce par ailleurs une vérité de La Palice d'affirmer qu'en ce 21^e siècle le visuel est omniprésent : « [...] visual systems are implicated in most if not all areas of human activity through active engagement [...] » (Morphy et Banks, 1997, 23). En effet, répétons-le, « les représentations visuelles se révèlent plus puissantes, et aujourd'hui plus largement employées par les nouvelles technologies. Elles sont considérées ici comme signes informant l'approche et l'échange avec l'autre. [...] elles peuvent devenir lieux de stéréotypes, tout autant que moyen de les déplacer. » (Maurer et Londei, 2008, 219). Par exemple, « pour beaucoup, [...] quand on pense à la Suisse, on pense chocolat, fromage et montres. Mais comme dans bien des cas, ces clichés ne correspondent que partiellement à la réalité. » (Présence Suisse, 2007, 27). En revanche, « ces stéréotypes présentent [...] l'avantage de nous informer sur les connaissances culturelles préalables des apprenants. Les photographies stéréotypées de la culture cible, qui illustrent les premières leçons de la plupart des méthodes de langue (défilés de mode, parfums, fromages, etc. dans le cas du français) peuvent donc apparaître comme une invitation à l'apprentissage, grâce à laquelle les débutants, rassurés, comprennent qu'ils partent de leurs connaissances culturelles initiales, et qu'ils s'apprennent à aller plus loin. » (Himeta, 2008, 233). Poser comme acquis l'omniprésence des représentations visuelles dans notre monde actuel suppose un éventail de traitements possibles.

Approches interprétatives

Interroger l'image peut avoir cours dans une multitude de contextes. Prenons celui de l'anthropologie : « certainly anthropology itself is embedded in representational processes [...] which are an integral part of a particular system of knowledge, affecting what is known and how it is interpreted and understood by others. » (Morphy et Banks, 1997, 2). Adhérer à une approche anthropologique signifie poser un regard sur la vie sociale et les objets visuels qui la composent; faire sienne une approche pour critiquer le visuel et discuter des conditions sociales et du rôle de ces objets; s'attarder au lien qui les unit : « sometimes things happen with images which aren't necessarily about meaning; the images may provoke other actions, for example. » (Rose, 2007, 217). Une des plus grandes richesses de l'anthropologie visuelle réside sans doute dans son ambition

première, c'est-à-dire « [...] with problematising the visual in relation to cultural process in addition to understanding the nature of visual representations and the way in which seeing and what is seen are part of people's conceptual worlds. » (Morphy et Banks, 1997 : 21). Les images y sont perçues comme des objets matériels dont on étudie de près la matérialité par exemple, c'est-à-dire la forme, le poids, la texture, etc. (Rose, 2007). On s'attarde par la suite à l'impact de la matérialité sur les gens au sens où chacun en fait une œuvre sienne : « [...] the visual efficacy of an image works only in relation to an embodied observer. [It] demands a fine-grained analysis of how images and people relate to each other in specific times and places, producing each other in particular ways as they do so. » (Rose, 2007, 220).

Des sciences sociales et humaines émerge par ailleurs une approche dite analyse de contenu (content analysis) où point la présence de l'objectivité, de la rigueur, de la fidélité des données cumulées (Rose, 2007 : 59). Si l'analyse de contenu permet d'éviter des biais où l'analyste ne chercherait qu'à confirmer ses apriorismes; elle évince en contrepartie les composantes de production même de l'image, entre autres. Enfin, d'aucuns prétendent que les sciences sociales comprennent mieux le locuteur-acteur que la théorie et pratique de l'acquisition des langues, notamment en reconnaissant « l'importance de l'imagination et de la créativité pour devenir un acteur social à part entière ». (Kern et Liddicoat, 2008, 33).

Il serait injuste de prendre parti : peu importe la perspective de traitement « du représenté » dans laquelle on se situera, plus important encore devrait-on postuler *a priori* que les apprenants ont déjà une certaine approche des images (peintures, photographies ou autres) : « ils ne sont pas vierges face aux images, même s'ils sont ignorants de l'histoire de l'art; ils ont déjà des manières d'en parler, de créer des relations avec d'autres objets. [...] ». (Chabanne et Villagordo, 2008, 282). S'appuyant sur ce postulat, peut-on aussi présumer que dans le recours à la langue cible se profileront « [...] des savoirs à acquérir, des perceptions à négocier, des déplacements à faire; et pour l'enseignant des décisions à prendre, des situations à créer et à exploiter. » (Chabanne et Villagordo, 2008, 282). En corollaire, commenter une image pourrait engendrer « [...] une activité collective, par le truchement du langage présent avant, pendant et après le contact de l'œuvre. » (Chabanne et Villagordo, 2008, 293).

À l'évidence, les savoirs de l'enseignant ne constituent plus la pierre angulaire d'une expérience esthéticoculturelle comme le commentaire d'image. Bien au contraire, « savoir *regarder*², savoir *échanger*, savoir *interpréter* se construisent mutuellement, et non à partir du seul apport savant. » (Chabanne et Villagordo, 2008, 294). Et il y a plus encore : « [...] loin d'être un passeur de croyances, l'animateur se trouve médiateur culturel et arbitre d'une rencontre où il n'y a pas de prêt-à-penser. » (Chabanne et Villagordo, 2008, 299). Nous constatons ici une réelle métamorphose du rôle de l'enseignant (de Serres, 2005a). À l'égard de l'apprenant cette fois, Chabanne et Villagordo (2008, 285), dans leur désir de dire l'expérience esthétique, empruntent les paroles de Bergala (2002) et rejoignent les préoccupations du « locuteur-acteur », présentes en didactique des langues : « l'idée du spectateur-créateur est une idée forte, peu familière à l'école qui a tendance à passer un peu trop vite à l'analyse, sans laisser à l'œuvre le temps de développer ses résonances et de se révéler à chacun selon sa sensibilité. »

D'un autre angle, celui qui s'inscrirait dans une approche sémiotique du visuel, se soumettrait à une autre forme de questionnement dont « l'objectif est d'initier à voir ce qui se trouve en face de soi, [cela] demande de mettre en œuvre ses capacités de lecteur [...] d'images et de texte dans une complexité multimodale. » (Maurer et Londei, 2008, 222). L'image pourrait également être traitée dans sa force expressive, ce qui consisterait à « [...] incorporer dans un premier temps ses caractéristiques qui sont d'ordre esthétique, ses dimensions cognitives tout autant qu'affectives. » (Maurer et Londei, 2008, 222). Aspect sur lequel renchérit Aden (2008, 11) à l'aide des propos de Cyrulnik (2002) : « pour apprendre une langue, il ne faut pas seulement assimiler les sons, les mots, les règles, il faut acquérir la manière d'y traduire des sentiments ».

Mixité des approches

À n'en pas douter, interroger l'image peut avoir cours dans une multitude de contextes, nous l'avons dit : en littérature, en histoire, en ethnographie, en anthropologie, en art, en langue et plus encore. Par conséquent, peut-on ignorer les avantages de recourir à plusieurs approches à la fois, c'est-à-dire nier : « [...] the merits of mixing methods. » Rose (2007, 257). En ce sens que pour traiter la complexité et la richesse des sens contenus dans une image visuelle, il s'imposerait de formuler des questions qui forcément recoupent les diverses approches selon lesquelles peut s'effectuer l'analyse de l'image, à savoir : « some questions about

the production of an image; [...] about the image; [...] about audiencing. » (Rose, 2007, 258-259). Citons deux exemples pour chaque cas : où a été réalisée cette image ou qui l'a faite; quelle utilisation y fait-on de la couleur ou quels matériaux a-t-on utilisés; à qui cette image était-elle *a priori* destinée ou quelles interprétations pourraient en faire différents publics. La littérature recensée nous enseigne que certaines de ces questions amèneraient le participant à se pencher sur des aspects de l'image auxquels il n'avait peut-être jamais songé auparavant, mais plus important encore, à se poser d'autres questions, celles-là absentes d'une liste préfabriquée. Cette précaution, utile à tous égards, a retenu notre attention dans une démarche structurée du commentaire d'image que nous considérerons plus loin.

Pour l'heure, nous estimons devoir insister sur le fait que pareille souplesse dans la réflexion recèle assurément de richesses tant pour l'enseignant que pour les apprenants de langue et pour les cultures en présence : « it may prompt new ideas because the questions ask about something you have not thought about before; of your image may suggest other questions to you that become more interesting by their absence from this list. » (Rose, 2007, 259). Prenant une position en faveur d'une approche mixte pour le commentaire d'image, Rose (2007, 262) conclut son ouvrage sur ces mots : « precisely because images matter, because they are powerful and seductive, it is necessary to consider them critically. Whatever method you choose to use, make sure that your account acknowledges the differentiated effects of both an image's way of seeing and your own. »

De la didactique des langues émergent des revendications à l'identique : « [...] la nature complexe du signe visuel demande une démarche qui saurait utiliser l'apport des disciplines qui correspondent le mieux à la pluralité de ces éléments selon l'objet, y compris dans sa dimension didactique. » (Maurer et Londei, 2008, 221). Selon ces derniers, une analyse à dominante culturelle et imaginaire emprunterait à la sémiologie, aux « cultural studies », à la philosophie herméneutique, à l'histoire de l'art contemporain ainsi qu'à l'anthropologie culturelle. Autre dimension dont le lecteur décèlera des traces dans la démarche que nous lui proposerons dans les prochaines pages.

Comme nous l'avons signalé déjà, parallèlement à la mixité des approches d'analyse se profile également l'importance de fédérer chez l'apprenant un esprit à la fois critique et ouvert : « [...] showing different groups the same few key photographs and examining their reactions. » (Rose, 2007, 261). Un commentaire d'image fécond dans le contexte de la didactique des langues nécessiterait en effet de « construire le champ des représentations visuelles dans une complexité discursive et multidimensionnelle; [...] de penser démarches et pratiques de classe à partir d'un questionnement pluriel. » (Maurer et Londei, 2008, 221). Une image peut, contrairement à l'étude linguistique de la langue - d'une règle grammaticale, par exemple - engager quelqu'un sur le plan émotif, à savoir qu'« [...] on peut librement entrer ou pas dans une œuvre [...] » (Chabanne et Vilagordo, 2008, 296). Fort de ces considérations, comment asseoir les finalités du commentaire d'image?

Finalités du commentaire d'image

Les besoins de l'apprenant de langue ne se limitent pas à la dimension linguistique et communicative. On reconnaît à présent « [...] d'autres finalités que celle de communiquer : plaisir d'apprendre, désir de connaître d'autres cultures et sociétés... » (Byram et Beacco, 2007, 55). Apprendre une langue est subjectif, tout comme commenter une image, une chanson ou une revue de presse, puisque « l'apprentissage d'une nouvelle devient un processus subjectif dans lequel les éléments personnels, individuels, sociaux, culturels et linguistiques de l'apprenant sont toujours en jeu et forment son apprentissage et ses actions. » (Kern et Liddicoat, 2008, 33). Tous s'entendent à savoir que les arts, au même titre que les langues, constituent une plus-value dans l'apprentissage : « les pratiques artistiques participent également au développement des compétences interculturelles; apprendre une langue, c'est se donner à l'écoute sensible, à l'ouverture, c'est rendre l'étranger moins étrange tout en rendant l'œuvre artistique moins hermétique. » (Aden, 2008, 13).

Dans la mesure où les systèmes éducatifs « [...] encouragent une compétence intégrée et accroissent la conscience que les apprenants disposent déjà de répertoires et qu'ils sont capables de les enrichir et de les adapter, en fonction des circonstances. » (Byram et Beacco, 2007, 45), le plurilinguisme peut s'épanouir et enfanter une compétence interculturelle, c'est-à-dire un « ensemble de savoirs, de savoirs faire, de savoirs être et d'attitudes permettant, à des degrés divers, de reconnaître, de comprendre, d'interpréter ou d'accepter d'autres modes de vie et de pensée que ceux de sa culture d'origine [...] fondement d'une compréhension entre les humains qui ne se réduit pas au langage. » (Byram et Beacco, 2007, 55). La compétence

interculturelle rejoint en ce sens l'écologie de l'éducation, locution au sens plus large et définie comme une « discipline paraéducationnelle qui a pour objet l'étude des interrelations qui s'établissent entre le Sujet ou un groupe de Sujets et les éléments vivants [...] d'un éducosystème en vue de l'apprentissage. » (Legendre, 2005, 484). Les deux cohabitent dans leurs finalités et font - ou devraient faire - toutes deux implicitement ou explicitement partie d'un cours de langue. Le commentaire d'image, entre autres, se fraie une place de choix au sein de ces préoccupations; il peut générer tant une pratique orale qu'écrite de la langue cible et fédérer des passerelles communicatives entre les cultures en présence, voire impulser « une lecture de l'altérité ». (Kramsch et al., 2008, 17). Sur la base de ce qui a été exprimé jusqu'ici, les atouts d'une écologie de l'éducation, d'une compétence interculturelle et d'une didactique du plurilinguisme, culmineraient en faveur d'un meilleur citoyen du monde.

Démarche pragmatique universaliste

La démarche pragmatique retenue pour commenter l'image se veut universaliste : elle pourrait tout aussi bien s'inscrire dans un contexte de langues que dans un contexte autre. En fait, qu'il s'agisse du français comme langue première ou comme langue seconde (ou étrangère) ou, encore, d'un autre domaine d'études, les questions de fond sur le commentaire d'image à partir de documents authentiques, c'est-à-dire d'un document non conçu à des fins d'utilisation en classe de langue (Coste & Galisson, 1976) : une annonce publicitaire, une peinture, une photographie ou autres, restent à l'identique. « L'usage qui est fait de concepts clés comme ceux de "contemporanéité" et d'"authenticité" correspond à une conception collective du choix du document visuel comme représentatif au premier degré des aspects de la langue-culture étudiée. » (Maurer et Londei, 2008, 221).

Une image peut être perçue comme un objet métissé, propre à engendrer, en amont à « une vision pacifiée des relations sociales », une lecture de l'Autre³ (Kramsch et al., 2008, 18). À cette enseigne, tant nos propos que nos suggestions pragmatiques se veulent ici plus incitatifs à l'action et à l'innovation qu'à une exécution aveugle, voire abêtissante. Notre ambition : aménager un espace où le bricolage, c'est-à-dire le fait d'interpréter, modifier, réinventer, d'une culture à une autre, et d'un imaginaire à un autre (Maurer et Londei, 2008), a sa place; où l'adaptabilité se veut reine dans un effet « pâte à modeler » des identités visuelles qui puise, notamment à même la sémiotique, la philosophie et l'histoire de l'art pour mieux « saisir les enjeux discursifs, pluriculturels et identitaires présents dans l'image » (Maurer, 2008, 254); où « une conception n'est jamais gratuite, mais bien le fruit de l'expérience antérieure de l'apprenant [...] ». (Giordan, non daté : 1).

Rapport image-contexte-représentations

Le rapport image-contexte-représentations culturelles est porteur en didactique des langues : « l'image comme lieu de référence participant à la construction de représentations socioculturelles amène une réflexion critique qui produit un discours actif dans les apprentissages. » (Maurer et Londei, 2008, 223). Ou plus encore, à l'instar d'un discours, l'image peut jouer en faveur d'une « [...] conscientisation du regard sur sa propre culture, pour pouvoir se reporter aux autres [...] [,] parvenir à saisir et à exprimer l'implicite et questionner l'imaginaire des cultures pour être à même de communiquer dans la complexité. » (Maurer et Londei, 2008, 223). Parallèlement à ces plus-values, dans pareil contexte, nous devons néanmoins noter certaines mises en garde.

Des anthropologues déplorent les images intentionnellement faussées : « certainly there is much evidence to support the view that in particular cases images were constructed to fit a particular scientific paradigm or interpretative agenda [...] » (Morphy et Banks, 1997, 7). Des spécialistes en art font le point : « [...] il est bien évident que l'art s'est éloigné à tout jamais d'un sujet dont la consistance conserverait l'homogénéité des œuvres de la Renaissance. » (Chiasson, 2009, 75). Et à l'évidence : « une photo ne veut plus dire grand-chose désormais sinon qu'elle se manifeste dans l'accessoire d'une vie où les souvenirs sont de plus en plus aléatoires [...] » (Chiasson, 2009, 77), et même où plusieurs interprétations sont possibles : « other understandings prevail in other places, and we might learn from them. [We must] investigate photographic practices as local practices rather than universal truths. » (Chakrabarty 2000, dans Rose, 2007, 222).

De quels moyens dispose-t-on alors pour entreprendre une réflexion sur les besoins en la matière avec des apprenants, sur les moyens de contextualiser leurs apprentissages? Une voie possible – qui commanderait des aménagements pour une adaptation en didactique des langues - est celle de l'anthropologie visuelle : «

visual anthropology, because it *requires*⁴ reflexivity and the continual monitoring of changes in Western visual practice and conceptual understanding, is in an excellent position to observe and mediate [...] cross-cultural interactions. (Morphy et Banks, 1997, 29). Après avoir mis en exergue sur le plan théorique les notions recensées dans la littérature en ce qui touche le visuel, ses apports et ses traitements possibles dans divers domaines, il nous semble important à présent de nous pencher sur ce possible outil pédagogique structuré évoqué à quelques reprises déjà.

Pour ce faire, dans un premier temps nous allons recadrer l'action à partir d'œuvres picturales dans le contexte de la classe et aborder le type d'œuvres picturales recherchées en passant par la notion de proximité culturelle, c'est-à-dire la distance virtuelle entre une représentation et la réalité de l'individu concerné. Dans un deuxième temps, à la lumière de ce qui précède, seront offertes des pistes pédagogiques en guise d'avenues déclencheurs et de questions d'éveil quant aux dimensions plurielles prégnantes dans le traitement de l'œuvre picturale, sans oublier l'importance d'un questionnement préambule au commentaire d'image (de Serres, 2005b). Dans un dernier temps, conformément à la suggestion de Severi (2003,121) pour une nouvelle manière de poser la relation images-mots, plus précisément « [...] par l'établissement de séquences ordonnées et par la mise en place d'une saillance visuelle. », il conviendra de présenter notre démarche à la faveur d'une exploitation en profondeur du commentaire d'image dans le respect d'une langue en voie d'apprentissage et de cultures en partage.

Placer l'action en perspective

Il importe de prendre quelques lignes pour expliciter notre angle d'approche du commentaire d'image. Nous partageons l'ambition de Severi (2003, 122), lui-même inspiré de Warburg (1912, cité dans Gombrich 1970, 271), à savoir que nous souhaitons « [...] insérer l'étude des images dans le champ d'une psychologie générale de l'expression [...] ». Nous appuyons une tradition de l'oral où « les notions d'identité en relation à l'image se propagent [...] à ces nouvelles d'art que sont la photographie, le cinéma, la télévision et Internet. » (Chiasson, 2009, 76). Nous convenons bien évidemment du pouvoir grandiose des images : « [...] a world of far greater complexity than their evolutionary framework allowed. » (Morphy et Banks, 1997, 8). De plus, nous reconnaissons leurs richesses insoupçonnées : « photography taken by one observer can be subjected to continual re-analysis by others. » (Scherer 1990, 134, cité dans Morphy et Banks, 1997, 10). Enfin, nous désirons démontrer que le commentaire d'image peut, à des fins pédagogiques, servir de tâche transversale où sont lovées langue-cible, cultures et identités, sources alimentant par ricochet, dans un spectre plus large, « la représentation... des actions ou des postures » au sein de moult contacts avec l'Autre dont les négociations, les emprunts, les refus, etc. (Kramsch et al., 2008, 19).

À dessein de recadrer l'action dans un contexte qui, dans les faits, lui échappe, l'enseignant pourrait, ce faisant, s'interroger sur les liens que peuvent avoir entretenus dans leur formation antérieure des apprenants d'une culture donnée par rapport à divers documents authentiques. S'agissait-il de documents fabriqués tels des méthodes de langue? De documents à l'état brut? Parallèlement, les apprenants sont-ils familiers à une diversité d'exploitations didactiques de l'image à l'oral, par exemple? Comment perçoivent-ils un exercice de commentaire d'image? S'agit-il pour eux d'un exercice de vocabulaire? D'un exercice d'ordre culturel? D'un exercice d'acharnement inutile? L'enseignant sait-il les conforter devant ce défi? Les en a-t-il seulement instruits? Prend-il soin de choisir une image à contenu dit intemporel, sur un élément connu de tous? C'est-à-dire des sujets tels que le réchauffement de la planète, la déforestation ou la pollution (voir Annexe A pour une liste plus détaillée). Sujets sur lesquels chacun, indépendamment de sa langue première ou de sa culture, pourra offrir une compréhension teintée par ses valeurs, par ses préoccupations, par sa réalité.

Quelles œuvres picturales retenir?

Le choix des documents retenus de même que l'accueil alloué aux réactions des apprenants, commandent du discernement : « visual understanding, what we see and how we interpret it, is an important part of the way we exist as humans in the world and the ultimate justification for the discipline of visual anthropology must lie in this direction : it is the study of the properties of visual systems; of how things are seen and how what is seen is understood. » (Morphy et Banks, 1997, 21).⁵ Nous avons tous vécu des décalages enseignant-apprenant où, devant une image, une consigne ou autres, c'est l'impasse : l'un saisit peu ou prou ce que l'autre attend de lui. C'est là un exemple parmi d'autres pour montrer que « les associations récurrentes faites dans les manuels relèvent [...] de l'imaginaire des concepteurs de méthodes et bien souvent aussi [de] la culture

partagée d'une époque. » (Pauzet, 2002, 163). Devant un pareil constat, on peut se demander comment épingler une ou des images à des fins de commentaire pour un groupe d'apprenants de langue? Question à laquelle nous désirons fournir ici des éléments de réponse.

Des précautions s'imposent quant au choix même des œuvres picturales : « [...] holism of anthropology still requires of its practitioners a broad-brush approach, and neutrality in data collection, if acknowledged to be impossible in absolute terms, is nonetheless a desirable reference point. » (Morphy et Banks, 1997, 14). Selon la méthodologie de l'anthropologie visuelle, le choix d'images consiste à retenir celles qui pourraient avoir un impact sur le monde (Rose, 2007, 226). Selon l'optique des sciences sociales et humaines, Rose (2007, 62) suggère d'abord de trouver des images représentatives et significatives des thèmes que l'on désire aborder dont le pouvoir, la maternité, la nature (voir de Serres, 2006a)⁶; il emprunte ensuite à Lutz et Collins (1993) des catégories pour les classer (p. ex. : « [...] smiling in a photo, group size, aggressive activity [...], wealth indicators. » (Rose, 2007, 71) et, enfin, il recommande d'y répartir les images ou les photographies cumulées. En didactique des langues-cultures, Demorgon (2008, 44) propose quant à lui des thématiques transculturelles telles que « la tolérance, la laïcité, la paix dans le monde, la découverte scientifique, la performance sportive, artistique, médiatique, [...] l'écologie planétaire [...] ».

Deux méthodes possibles d'analyse de contenu

Dans un chapitre intitulé « Content analysis, counting what you (think you) see », Rose (2007, 59) offre des pistes de travail et de réflexion aisément adaptables pour le commentaire d'image en didactique des langues. Guidé par une méthode d'analyse de contenu étayée par Lutz et Collins (1993), cet auteur propose une procédure pour s'adonner à une analyse de contenu de photographies. Nous l'adaptions ici au contexte de la didactique des langues : 1. demander aux apprenants d'amasser des photographies qui représentent leur ethnie ou une ethnie en présence dans la classe; 2. inviter chacun à répartir un pourcentage de l'ensemble des photographies rassemblées selon des catégories qu'ils auront pré-établies dans le groupe; 3. discuter de la régularité ou de l'irrégularité, ou de la modulation de classification de photographies données au sein du groupe; 4. demander à chacun de rédiger un paragraphe ou d'enregistrer à l'oral ses impressions sur ce qui se dégage de cette compilation par rapport à des idées, peut-être, préconçues, à des représentations, à des ébahissements, à des déceptions ou autres.

En didactique des langues, d'aucuns suggèrent aussi de s'attarder à des œuvres plus ou moins célèbres pour éviter l'émergence de stéréotypes interprétatifs, c'est-à-dire pour écarter tout « jugement *plaqué*⁷ et généralisé, sans réflexion critique » (Rouault et al., 2004, 38); de s'assurer qu'il s'agit d'œuvres sur un même thème, présent dans différentes cultures; d'encourager les apprenants à faire leur propre choix au sein d'une banque d'images constituée soit collectivement soit par l'enseignant. Même l'apprenant qui possède peu de connaissances en langue française serait ainsi apte à un exercice de production écrite à partir d'images. Pensons, par exemple, à la composition de haïkus : des poèmes de trois lignes.⁸

Au final, quelles soient-elles, retenons que les images ne feront plus corps avec leur source première - au sens où l'entendent les anthropologues. Et cela s'explique aisément puisque les images « [...] are separated from the world of action in which they were meaningful and placed in a world in which they will be interrogated and interpreted from a multiplicity of different perspectives [...] ». » (Morphy et Banks, 1997, 16). Sensibilisée à ces tâches, on peut maintenant s'attarder à quelques précautions qui se voudront utiles à celui oeuvrant en classe de langue.

Précautions pour la classe de langue

Dans le choix d'œuvres picturales (et aussi d'œuvres littéraires), l'enseignant pourrait avantageusement se montrer sensible à certaines des facettes suivantes.

1. Le fait d'évoluer en français - langue première ou langue seconde.
2. Le besoin pour l'apprenant de recourir à un vocabulaire précis pour décrire.
3. La nécessité d'enseigner ce vocabulaire pour éviter un sentiment d'incompétence face à une œuvre pourtant appréciable à l'œil (p. ex. : l'arrière-plan, la demi-teinte, le clair-obscur, l'aplatissement, la forme stylisée, la perspective).⁹

4. Le besoin d'instruire l'apprenant quant à la représentation de l'espace et de la profondeur.¹⁰
5. Le besoin d'instruire l'apprenant quant à la connotation liée aux vêtements et aux coiffures, quant aux codifications gestuelle et proxémique (Hall et Hall, 1990).¹¹

Selon la spécificité culturelle de l'apprenant, c'est-à-dire conformément à son bagage référentiel, maints aspects dont les formes, les gestes, la composition et les couleurs, pourront évoquer chez lui des représentations données¹² (voir Annexe B pour des suggestions d'images possibles) : « [...] the movement of images from one context to another, between and within societies; their incorporation, conscious and unconscious, in new frames [...]. People are often unaware how radically different images become as they cross boundaries. » (Morphy et Banks, 1997, 30).¹³

Un important pas en avant dans la communication avec l'Autre ne saurait toutefois se faire sans considérer certains paradigmes de travail fondamentaux (Demorgon, 2003 dans Demorgon, 2008) : distinguer les particularités, les généralités et les singularités culturelles en présence; différencier le réel, l'imaginaire et le symbolique; cerner où se situe majoritairement les proportions de l'enjeu, à savoir s'il est avant tout d'ordre microsociologique (personnes et petits groupes), mésociologique (grands groupes et sociétés) ou macrosociologique (grands secteurs d'activités humaines comme religieux ou politique, grandes formes de société comme tribale ou royale). En substance, l'œuvre picturale comporte une kyrielle de traits foncièrement culturels, ce qui ordonne chez l'apprenant tout un décodage. Pour qu'une photographie, une image ou un tableau donné devienne une porte de pénétration des cultures, l'enseignant et les apprenants devraient se prêter à des va-et-vient de la culture cible aux cultures sources vers une intericonicité – l'évocation de liens possibles à l'intérieur des perceptions d'une ou de plusieurs images (Hubert, 2003). Enfin, il n'est pas inutile de rappeler ici que « [...] tout apprentissage réussi est un changement de conception; ce qui n'est jamais un processus simple car il n'est pas neutre pour l'apprenant. On peut même dire que c'est un processus désagréable. » (Giordan, non daté, 4). Pourquoi?

Une image et plusieurs apprenants = le chaos?

Il est permis d'avancer que, consciemment ou inconsciemment, chacun se révèle à travers sa compréhension d'une image, il s'agit de « [...] a means of reconsidering a world that was the product of a particular way of being and which involved a distinctive way of seeing, feeling and relating to the world, to an analysis that convincingly demonstrated how that world was seen, felt and understood (Morphy et Banks, 1997, 13). Ce sont là des affirmations propres à l'anthropologie visuelle où l'image, à titre de mode de représentation, devient un miroir (formateur et non déformant ou déformé) de chacun, c'est-à-dire « [...] of people's own visual worlds, including the role of representations within cultural process. » (Morphy et Banks, 1997, 13).

Doit-on comprendre que plusieurs personnes avec différentes visions créeront une richesse productive, voire éducative - dans tous les sens du mot -, avec d'éventuelles retombées non négligeables sur le plan sociopluriculturel dans la mesure où « one way to affirm the dignity of students is to see different voices and perspectives as representing diverse opinions about the world that are enriching one another and, in the process, creating more inclusive, and, in the long-run, socially more productive possibilities to all participants as well as to others who may come in contact with them. » (Ghosh et Abdi, 2004, 171)? Nous sommes tentée de répondre par l'affirmative. La formation d'un acteur social, enjeu bien actuel au sein de la didactique des langues-cultures, suppose que dans une classe, les acteurs et les produits (dans ce cas-ci les images à commenter), en rencontre, à l'instar du big-bang, « forment un système dans lequel jouent ensemble, de façon irréductible, les orientations contradictoires et complémentaires, conflictuelles et concurrentielles. » (Demorgon, 2008, 44).

À la lumière de toutes ces considérations et de ces angles de traitement possibles de l'image, il appert à ce point-ci utile de traiter de l'influence des technologies.

Image et technologies

Grâce aux technologies en particulier, le commentaire d'image mute. Il affiche en ce 21^e siècle une place renouvelée : « [...] les œuvres d'art nous interpellent désormais avec insistance mais de plus en plus de manière virtuelle. » (Chiasson, 2009, 79). Et ce n'est pas tout : « [...] l'on peut désormais se passer du lien qui nous assujettissait à la vision de l'artiste, pour produire directement ses propres représentations. (Chiasson,

2009 : 80); pour parler au « je », donc adopter « [...] toutes les positions et se travestir, afin de créer une divergence quant au véritable porteur du discours. » (Chiasson, 2009, 82). Le commentaire d'image pourrait d'ailleurs avantageusement s'inscrire dans un continuum de la distance culturelle où rebondiraient des réactions quant à la réception, où les apprenants, « en position d'acteur », (Maurer et Londei, 2008, 224) réfléchiraient.

Sans prétendre à la perfection, une échelle en six points (Himeta, 2008) pourrait servir de départ en ce sens.

Pouvez-vous choisir une cote pour exprimer ce que vous ressentez par rapport à l'image?
Soyez disposé à expliquer votre choix.

familiarité	admiration	éloignement		rejet	indifférence
		difficulté d'approche	méfiance		
1	2	3	4	5	6

Langue et thématiques : considérations

Parce que la qualité du déroulement du commentaire d'image dépend « [...] de la manière dont l'enseignant aborde le sujet et gère ses propres représentations » (Himeta, 2008, 237), il se veut pertinent d'œuvrer au sein de balises possible - sans toutefois s'y sentir confiner. En voici quelques-unes parmi tous les possibles : viser à piquer la curiosité de tous les apprenants; les sensibiliser explicitement aux composantes de l'image en leur procurant le vocabulaire technique nécessaire; les intéresser aux contenus de la banque d'images constituée, fruit d'une création personnelle ou collective; réinvestir ces savoirs en dyade dans le repérage d'indices à teneur culturelle au sein d'autres images, connexes à celles mises à profit; vérifier si les apprenants sont vraisemblablement à même de réutiliser les mots et les structures abordées pour exprimer des savoirs préalablement acquis.

Autant que faire se peut, on traiterai préférablement, réitérons-le, de thèmes « universels singuliers » (Pauzet, 2002, 175). Prenons un cas pour illustrer ce propos. Une image, par exemple, où on verrait des personnes regroupées sous un arbre à palabre deviendrait intelligible aux apprenants « [...] que si ces derniers possèdent déjà des connaissances sur la valeur ethnoculturelle de la palabre et de la dimension orale en Afrique. » (Molinari, 2008, 243). En cas contraire, le commentaire pourrait, bien malheureusement, « se figer dans une abstraction non-productive, glissant vers le stéréotype qui empêche la rencontre avec l'altérité culturelle. ». (Molinari, 2008, 243). Or, « un parcours didactique centré sur l'altérité, voire sur la connaissance de l'autre par le biais de la langue, devrait prendre en considération les deux typologies d'images » (Molinari, 2008, 243) que sont les images symboliques et les images référentielles.

Avec les images symboliques, ce sont les dimensions culturelle et visuelle qui priment; l'apprenant tend à formuler des hypothèses sur la culture étrangère. Avec les images référentielles, c'est le contexte qui prédomine; l'apprenant peut « enrichir sa représentation ethnoculturelle de la réalité en question. » (Molinari, 2008, 244). Songeons, outre les thèmes évoqués plus tôt, à certains dont le chant, la musique¹⁴, la danse, les loisirs, la naissance et, peut-être, les tabous. Que le travail se déroule à l'oral ou à l'écrit importe peu, l'intégration de différents angles d'approche à exploiter importe par ailleurs (de Serres, 2006b, 2005c).

Comment structurer une activité préambule au commentaire d'image?

Avant de répondre à cette question, il est justifié d'emprunter les propos de Giodan (non daté, 4) à l'effet qu'« [...] au départ de tout apprentissage, il faut savoir introduire une (ou plusieurs) dissonances qui perturbent le réseau cognitif que constituent les conceptions mobilisées. Cette dissonance crée une tension qui rompt ou déplace le fragile équilibre que le cerveau a réalisé. Seule cette dissonance peut faire progresser. » Une activité à partir de documents authentiques puisés dans le Web peut, entre autres, prendre place ici et jouer le rôle attendu. Dans cette optique, on peut se demander quelle posture pédagogique devrait emprunter l'enseignant?

« Au travers de l'apprentissage allostérique, de nouvelles fonctions pour l'enseignant [sont sollicitées], [...] notamment, les régulations qu'il peut introduire dans l'acte d'apprendre : ses capacités pour concerner, pour fournir des repères, pour partager des aides à la conceptualisation ou pour donner du sens au savoir, s'avèrent premières. » (Giordan, non daté, 4). D'un angle anthropoculturel, des questions possibles pourraient être : « Qu'avez-vous envie de dire de cette image? Décrivez cette œuvre. Que se passe-t-il? Racontez l'histoire. » (Chabanne et Villagordo, 2008, 286).

Souscrire au commentaire d'image comporte alors un enjeu pour l'enseignant, aux prises « [...] dans la double posture d'être à la fois familier et « à distance » des objets culturels qu'il propose. » (Chabanne et Villagordo, 2008, 286). L'enseignant pourrait aussi, par exemple, proposer des modélisations pour susciter des commentaires d'image étayés, illustrer des constructions de coactions, s'employer à formuler des questions qui *a priori* inviteraient l'apprenant à s'exprimer avec ou sans connaissances approfondies d'œuvres picturales données. Ces questions pourraient se traduire comme suit : que ressentez-vous face à cette image; à quoi vous fait penser cette image; pouvez-vous y relever les éléments représentés; quelles questions aimeriez-vous poser à un élément présent dans cette image (chose, animal, plante ou personne); pouvez-vous anticiper sa réponse?

Par la suite, pourquoi ne pas inviter l'apprenant à formuler des hypothèses. Chacun pourrait ainsi apprendre à mieux connaître l'Autre. Dans le but d'y parvenir, l'enseignant pourrait formuler des questions à la fois ouvertes et variées. Citons quelques exemples : que voyez-vous sur la photographie; où sommes-nous; dans quel pays, ville, village, rue, type de lieu, ou bâtiment; pouvez-vous estimer le moment de la prise de la photographie; quelle est l'époque, année, saison, ou jour; que pouvez-vous dire des personnages; que pourriez-vous avancer de leurs caractéristiques physiques, psychologiques et comportementales; que pouvez-vous imaginer de la vie des personnes; quels sont leurs rapports, leurs sentiments, leur avenir?

Une démarche semblable, sans être parfaite, favorise l'émulation des différences et des ressemblances culturelles. Chacun pourrait s'exprimer ouvertement, peut-on anticiper, quant aux sensations, aux formes, aux appréhensions et aux interprétations qui lui sont propres : « [I]a liberté n'est pas issue de l'ignorance des règles, mais d'un jeu avec les règles dans leur espace propre. » (Tremblay, 1994, 214). Cette démarche pourrait ultimement permettre d'établir un lien significatif pour chacun envers l'image à l'étude, par exemple, un lien interculturellement discutable et discuté entre la structure de l'image et le message. La langue française deviendrait dès lors un moyen et non une fin pour accéder à l'image. Le défi ultime à relever, complexe, pourrait s'écrire ainsi : « développer un sentiment de relativité de ses propres certitudes, [...] [apprendre] à supporter l'ambiguïté de situations, [d'images] et de concepts [...]. » (De Carlo, 1998, 44). Voilà les propres possibles d'une pédagogie de l'image dite langue et cultures, empreinte d'authenticité où les préconceptions et les stéréotypes n'ont soit plus, soit moins, ou soit, tout simplement pas cours.

Au total, nul n'ignore que le commentaire d'image tient lieu d'une tâche courante dans diverses épreuves, orale ou écrite, tant en français langue première qu'en français langue seconde. Exercice simple au premier abord, rappelons qu'il exige pourtant beaucoup de l'orateur (Debrenne, 2003). Une démarche structurée peut se révéler utile en ce sens. Sans prétendre à l'exhaustivité, la démarche offerte *infra* comporte un choix de termes justes et variés de même qu'une réflexion quant au contexte et à un enchaînement des idées. Elle s'apparente à une mosaïque bricolée des différentes approches abordées plus tôt dans cet article pour circonscrire la problématique du commentaire d'image.

Démarche pédagogique : le commentaire d'image

La démarche proposée dans la dernière partie de cet article a été en partie expérimentée en salle de classe (français langue première et français langue seconde). L'accueil des étudiants ne fait pas de doute : ils ont été séduits par une telle approche de l'image et par la richesse des échanges qui s'en sont suivis. Les enseignants à qui nous avons exposé cette démarche lors de séance de formation, notamment en Colombie (programme de français langue étrangère et formation des maîtres) et au Québec (programme d'alphabétisation), se sont dit conquis par les avenues plurielles que permet un tel travail à partir de l'image et de plus, enthousiasmés d'obtenir un outil pédagogique pour innover et s'actualiser en faveur du respect des différentes cultures en présence dans leur salle de classe. L'apprenant pourrait se prêter à un scénario pédagogique structuré sur le commentaire d'image - une suite agencée de tâches à difficulté graduelle et croissante par le biais desquelles il aborde un aspect thématique de la langue et de la culture dans une visée

préalablement circonscrite. Le but est de fondre avec sagacité les dimensions du plurilinguisme, de l'interculturalité, de l'authenticité et de la picturalité.

Les 10 objectifs sont : 1. identifier une image reçue ou choisie; 2. exploiter l'information visuelle; 3. décrire cette image; 4. développer des idées que cette image inspire; 5. mettre en œuvre sa pensée créatrice; 6. présenter à l'oral ou à l'écrit un commentaire d'image au choix; 7. exercer son jugement critique; 8. améliorer son expression orale et écrite; 9. maîtriser des expressions de base propres au commentaire d'image; 10. orienter le discours.

Le scénario se décline en trois volets : 1. introduction, description et interprétation sommaire du document choisi ; 2. introspection chez l'apprenant sous trois angles, soit les goûts, les intérêts et le regard ; 3. mise en forme du commentaire d'image selon une grille suivie, à la lumière des éléments cumulés dans les volets précédents. Pour parvenir à dessein, l'apprenant devrait à tout le moins disposer de deux heures. Le travail pourrait s'effectuer soit en continu, soit par volet, et ce, à raison d'une demi-heure pour chacun des deux premiers volets et d'une heure pour le dernier. Ce travail pourrait se dérouler seul, en dyade ou bien en sous-groupe, auquel cas il ferait sans doute l'objet de discussions enrichissantes et, peut-être parfois, virulentes.

En premier lieu, après avoir choisi une image ou une photographie dans Internet, dans des revues de son choix ou, encore, au sein d'une banque constituée collectivement, pendant quelque 30 minutes, chaque apprenant répondrait à l'écrit à des éléments d'identification, de description et d'interprétation (voir *infra* les tableaux 1.1, 1.2, 1.3).¹⁵

1.1 Introduction : identifier le document

Vous vous interrogez...	Vous répondez...
a. Est-ce une peinture?	
b. Est-ce une photographie?	
c. Est-ce un dessin humoristique?	
d. Est-ce en noir et blanc?	
e. Est-ce en couleurs?	
f. D'où provient ce document selon vous?	
g. S'agit-il d'un peintre?	
h. S'agit-il d'un artiste amateur?	
i. Est-ce tiré d'un journal?	
j. Est-ce daté?	
k. Si c'est non daté, que peut-on inférer?	
l. Autres :	

1.2 Description : exposer en détails le document à l'aide d'un vocabulaire varié

Indications spatiales	Constructions verbales
Au premier plan,	nous voyons
Au second plan,	nous pouvons voir
À l'arrière plan,	nous pouvons observer
Au fond de l'image	se tient... devant le /derrière la
Dans le flou de l'image,	il y a
À droite,	nous remarquons
À gauche,	nous apercevons
Dans le coin inférieur,	se dessine
Dans le coin supérieur,	on peut deviner
Au centre,	nous pouvons lire / pressentir
Dans cette image,	nous comptons... personnes
Dans cette photographie,	nous dénombrons... animaux

1.3 Interprétation : avancer ce qui, selon vous, se dégage du document

Vous vous interrogez...

Vous répondez...

a. À quoi me fait penser ce document?

b. Quelle est la chose pré-dominante que je développerai en sous-idées?

c. Quelles sont quelques idées, pas nécessairement liées entre elles, que je présenterai successivement?

d. Est-ce que j'aime ce document?

e. Pourquoi ce document suscite peu d'intérêt chez moi?

f. Que vois-je dans cette image?

g. Comment sont ces choses?

1. Leur position.
2. Leur qualité.
3. Leur lourdeur.

h. Si j'étais dans cette image, quels sons entendrais-je?

i. Quelles odeurs semblent respirer les personnes ou les animaux présents dans cette image?

j. Quelles sensations tactiles est-ce que j'éprouve à la vue de cette image?

k. Par quels moyens l'artiste a tenté d'exprimer les émotions émanant de cette image?

l. Est-ce une image dépouillée ou chargée? Pourquoi? Expliquez.

m. Qu'est-ce qu'on ne voit pas dans cette image et qui laisse à imaginer ?

n. Que désire dire le « protagoniste » de l'image?

o. À quel public s'adresse-t-il?

p. Quand prend-il la parole et comment?

Attention! Le contenu de l'interprétation (tableau 1.3) devrait être deux fois plus long que celui de la description (tableau 1.2).

Rédaction du commentaire d'image

Fort des questions d'introduction, de description et d'interprétation auxquelles l'apprenant aurait répondu, il serait à présent indiqué de rédiger le commentaire d'image. Pour ce faire, on devrait disposer d'au moins une heure. Attention : l'attrait du commentaire, à l'oral comme à l'écrit, devrait se jouer dans les première et dernière phrases.

La grille ci-dessous pousse plus loin les observations ponctuelles pouvant émaner des questions fournies dans les tableaux 1.1, 1.2, 1.3. À défaut d'être exhaustive, elle propose des phrases types pour préparer un commentaire d'image digne de mention.¹⁶

2.1 Grille de rédaction du commentaire d'image

Étapes à suivre	Ce que je dis
A. J'annonce le sens de mon interprétation.	Ce document me fait penser à...
	Autre :
	Autre :
B. J'énonce mon interprétation.	Selon moi, il s'agit non seulement de..., mais aussi de...
	Dans ce document, ... me permet de penser que...
	Des composantes de cette image me laissent perplexe : est-ce que...
	Je désire établir un parallèle entre cette photographie et celle de... où...
	... aimeront sans doute ce document et, au contraire, ... le détesteront. Cela s'explique : ...
	Peut-on élargir cette interprétation et y voir...
	Il y a ... ans, ce document aurait été impensable (ou d'actualité) parce que...
	Prenons un autre exemple de peinture...
	Je pense à... comme contre-exemple où...

	Autre :
	Autre :
C. Je formule ma conclusion.	En conclusion, je dirai que...
	Pour conclure, il semble que...
	Avant d'achever ce commentaire, je désire souligner...
	Autre :
	Autre :
D. Je conclus de façon nette, sans hésiter.	Mon opinion personnelle sur ce document est la suivante :...
	Ici prend fin mon commentaire d'image. Merci.
	C'étaient mes dernières observations sur cette photographie. Merci.
	Mon commentaire d'image se termine sur ces paroles. Merci.
	Ces mots marquent la fin de mon commentaire. Merci.
	Autre :

E. J'invite le public à me poser des questions.	Autre :
	Des questions?
	Puis-je éclaircir certains points évoqués?
	Désirez-vous intervenir?
	Quelqu'un désire me poser une question?
	Autre :
	Autre :

Le commentaire, dans sa version définitive, pourrait comprendre environ 200 mots. Le commentaire d'image pourrait soit faire l'objet d'une présentation orale avec en main des mots-clés inscrits sur une ou des fiches numérotées, soit faire l'objet d'un travail écrit.¹⁷

Conclusion

Dans cet article, nous avons voulu illustrer des avenues à emprunter pour donner vie à un travail pédagogique effectué à partir de l'image ou de la photographie, c'est-à-dire au sein d'une œuvre picturale, en classe de français langue première ou de français langue seconde (ou étrangère). Nous avons proposé un cadre de référence empreint de pédagogie et d'authenticité, mû par le souci constant de concilier la langue-cible et les cultures. Aux fins d'y parvenir, nous avons au départ choisi de placer l'action en perspective comme elle a généralement cours dans la classe de langue certes, mais également dans d'autres champs disciplinaires dont en art, en anthropologie, en ethnologie, en littérature (sémiologie). Nous nous sommes interrogé sur la façon de choisir des œuvres picturales et de traiter de la proximité culturelle avec les « locuteurs-acteurs » en présence dans une classe. Nous avons relevé les aléas des stéréotypes interprétatifs; l'attention particulière à porter au vocabulaire spécialisé requis pour commenter une image; l'importance du patrimoine tant visuel que culturel présent dans l'image; les thèmes universaux possibles pour éviter les images à centration culturelle.

Sensible à cette kyrielle de paramètres en lien avec le commentaire d'image, nous nous sommes penchés sur la façon de structurer une activité préambule en ce sens. Cette dernière a ensuite cédé la place à un scénario pédagogique - démarche pas-à-pas - conçu à l'intention de l'apprenant et présenté clé en main certes, mais paradoxalement avec moult possibilités d'adaptation de la part de tout esprit créateur, pour favoriser une exploitation approfondie et sur mesure du commentaire d'image dans la classe de langue, mais aussi autre part.

L'image retient l'attention plus que jamais avec la venue des technologies. Vouloir en traiter est une tâche imposante où la finalité se veut plus grande que les parties. Dans un tel enseignement-apprentissage, la pédagogie sert l'apprenant dans tout ce qu'il a de singulier et d'universel. Cette pédagogie, ouverte et active, nourrit l'interculturalité. Elle alimente la langue en voie d'apprentissage et les cultures en présence. L'image, artefact aux atouts quasi-illimités, peut servir, comme nous l'avons démontré, de passerelle prospère aux échanges entre des citoyens du monde, d'aujourd'hui et de demain¹⁸.

Cet article s'inscrit dans le prolongement d'une conférence prononcée à Bogotá en juin 2005 à l'Université nationale de Colombie, lors du Congrès de l'Association colombienne des professeurs de français.

L'auteure désire remercier les deux lecteurs anonymes de leurs commentaires judicieux, lesquels ont permis de bonifier le texte de cet article.

¹ Dans cet article, nous faisons le choix du vocable « apprenant » comme terme générique.

² L'italique est de l'auteur.

³ Le mot « autre » avec une majuscule renvoie au tiers, à autrui, au sens large.

⁴ L'italique est de l'auteur.

⁵ Un seul exemple, mentionné par Pauzet (2002), suffira à illustrer ces propos. Dans un manuel de français langue étrangère (FLE) publié en 1993 est proposée une activité écrite sur le tableau *La femme du roi* de Gauguin. Tous le concevront sans peine : pour se sentir inspiré le scripteur ou l'orateur doit être en mesure d'établir des associations en lien avec un « patrimoine visuel et culturel » (Pauzet, 2002 : 162). De ce patrimoine émaneront des mots tels que île, Tahiti, exotisme, vahiné, liberté de mœurs, langueur. Mais que sait réellement l'apprenant de langue française de tout ce contexte, de tous ces mots?

⁶ Pour ceux enclins à travailler le commentaire à partir d'un vidéoclip (musique et images), voici une suggestion parmi d'autres (de Serres, 2006a) : visiter <http://www.tv5.org>; tout en bas de la page, cliquer « WEBTV »; dans le rectangle « rechercher », en bas à gauche, écrire « Québec un petit film »; cliquer « OK »; le titre de la vidéo obtenue est « Québec, un petit film pour un grand rêve »; visionner ce clip de quelque 4 minutes en cliquant sur « voir »; commenter soit la nature, soit l'environnement, soit la vie sociale, soit les saisons, soit les couleurs, soit les ambiances, etc.

⁷ L'italique est de l'auteur.

⁸ Le site <http://clicnet.swarthmore.edu/litterature/moderne/poesie/duhaim.html#anchor.haikuj>, sous « haïkus japonais classiques », en offre plusieurs exemples de même que des explications afférentes.

⁹ Pour se familiariser au métalangage propre à la description d'une œuvre d'art, l'apprenant de français trouvera enrichissante la consultation du site <http://peinturefle.free.fr>. Cliquer « Lexique », puis choisir « Description d'un tableau. » On y décrit avec support écrit et audio une peinture de Napoléon Bonaparte réalisée par Ingres en 1804. Des termes tels que les premier, second et troisième plans, l'opposition des couleurs et la symbolique des lieux y sont employées pour décrire la structure du tableau. Le tout est suivi de 10 questions à choix multiples.

¹⁰ Quiconque intéressé par la représentation de l'espace et de la profondeur tirera avantage de « la peinture au Canada » offerte en 15 tableaux décrits au <http://www.canadianencyclopedia.ca/index.cfm?PgNm=ExploreCanada&Params=F3>.

¹¹ Ceux soucieux de se documenter quant à la connotation liée aux vêtements et aux coiffures, quant aux codifications gestuelle et proxémique apprécieront le contenu étayé et agréablement présenté du site <http://www.cp-pc.ca>.

¹² Au fil des ans, nous avons cumulé des photographies ou peintures qui, selon notre expérience, incitent à s'exprimer les apprenants – même les plus taciturnes ou introvertis – nonobstant leur culture source ou leur niveau de compétence langagière. Nous les partageons ici avec le lecteur sous la forme d'un diaporama intitulé « 10 documents visuels pour le commentaire d'image ».

¹³ En ce qui touche les couleurs, chez les Japonais, que ce soit du bleu, du rouge ou du vert, importe moins que de savoir s'il s'agit d'une couleur mate ou brillante. Chez les Chinois, le bleu est associé au ciel et le rouge, au deuil confucéen synonyme de vie renaissante, de joie et d'amour¹³. Chez les Indiens, tel que nous en informe le site <http://discipline.free.fr/frame1.htm>, sous la couleur, nous lisons que le bleu symbolise la vérité, et le rouge avec ses nuances sous-tend aussi bien l'amour, la vitalité, l'ivresse que la colère. Au sein des sociétés d'Afrique noire, les teintes et les nuances cèdent place à des paramètres sensoriels (Pastoreau, 1990). Aussi s'y attarde-t-on à la « texture de la couleur », à savoir si elle est sèche ou humide, tendre ou dure, lisse ou rugueuse. Importe également sa sonorité, est-elle sourde ou sonore? On retient enfin sa qualité émotive : semble-t-elle gaie ou triste?

¹⁴ Pour ceux enclins à travailler le commentaire à partir d'une pièce musicale (vidéoclip), voici une suggestion parmi d'autres : visiter le <http://www.michelcusson.com>; choisir « Français »; cliquer « Vidéographies » dans le menu du haut; sous « Vidéoclips », sélectionner « Camino »; écouter cette pièce musicale de quelque 4 minutes (la moitié de la classe l'écoute avec l'image et le son et les autres, seulement avec le son); commenter.

¹⁵ Mentionnons au passage qu'en particulier les sections *arts et divers* et leurs sous-sections respectives du site http://www.boolsite.net/fonds_ecran/, offre une pléthore de photographies tout indiquées en faveur d'une démarche semblable.

¹⁶ Celui qui désire, par exemple, pousser plus avant sa réflexion en ce qui touche l'art du portrait sous divers angles, en peinture, en photographie ou en littérature, bénéficiera du contenu offert dans le site <http://classes.bnf.fr/portrait/artportr/index.htm>.

¹⁷ En préambule du commentaire d'image, celui qui désire recourir à une citation pourrait consulter le site <http://www.bellescitations.com/>.

¹⁸ Si dans un paysage d'enseignement-apprentissage en évolution, les présents propos et suggestions pédagogiques devraient être considérés comme des déclencheurs pour de nouvelles créations pédagogiques, au service d'une manipulation dynamique et féconde de la langue française et des cultures en partage.

Bibliographie

- ABDALLAH-PRETCEILLE, M. 2005. « Diversité culturelle et interculturalité ». Communication prononcée le 8 juin 2005 lors du XVIII^e Congrès national de l'Association colombienne des professeurs de français et VI^e Séminaire national des professeurs de français, Bogotá, Colombie, 8 au 11 juin 2005.
- ADEN, J. (dir.). 2008. *Apprentissage des langues et pratiques artistiques. Créativité, expérience esthétique et imaginaire*. Paris : Le Manuscrit.
- BYRAM, M., J.-C. Beacco. 2007. *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Strasbourg : Division des Politiques linguistiques. www.coe.int/lang/fr
- CALLARI-GALLI, M. 2008. Introduction générale. In : *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Paris : Éditions des archives contemporaines.
- CHABANNE, J.-C., E. Villagordo. 2008. Dire l'expérience esthétique : le développement conjoint des compétences culturelles, identitaires et langagières. In : *Apprentissage des langues et pratiques artistiques. Créativité, expérience esthétique et imaginaire*. Paris : Le Manuscrit.
- CHIASSEON, H. 2009. « Images et identité ». *Nouvelles Études Francophones*, vol. 24, n° 1, printemps, pp. 72-86.
- COSTE, D., R. Galisson. 1976. *Dictionnaire de didactique de langues*. Paris : Hachette.
- DE CARLO, M. 1998. *L'interculturel*. Paris : Clé International.
- DEMORGON, J. 2008. La mutation de l'imaginaire et les imaginaires des relations culturelles. Perspectives historiques, systémiques et pédagogiques. In : *Apprentissage des langues et pratiques artistiques. Créativité, expérience esthétique et imaginaire*. Paris : Le Manuscrit.
- DE SERRES, L. 2006a. « Le Québec en images ». *Revue de la Fédération Internationale des Professeurs de Français : Le français dans le monde*, n° 346, juillet-août, p. 84.
- DE SERRES, L. 2006b. « Pédagogie, interculturalité et valeurs, partie II », *Réflexions*, vol. 25, n° 1, pp. 11-13.
- DE SERRES, L. 2005a. « Trois défis inhérents à une démarche thématique intégrée d'enseignement-apprentissage médiatisé du français langue seconde à l'université. » Numéro spécial : défis reliés à l'intégration pédagogique des ressources numériques. *Revue scientifique internationale des technologies en pédagogie universitaire (PROFETIC)*, 2(3), pp. 24-34, www.profetic.org/revue
- DE SERRES, L. 2005b. « Virtuellement vôtre à la Québécoise : langue et culture ». Conférence prononcée lors du VI^e Séminaire national de professeurs de français et du Congrès de l'Association colombienne des professeurs de français, Bogotá, 8 au 11 juin 2005, Université nationale de Colombie.
- DE SERRES, L. 2005c. « Pédagogie, interculturalité et valeurs, partie I », *Réflexions*, vol. 24, n° 3, pp. 9-11.
- GALISSON, R. 1995. « En matière de culture le ticket AC-DI a-t-il un avenir? », *ELA*, 100, pp. 79-98.
- GIORDAN, A. non daté. « Les conceptions de l'apprenant comme tremplin d'apprentissage... ! » Retiré en ligne le 13/07/2009 à <http://www.lides.unige.ch/publi/recg/concep/concep.htm>
- GOSH, R., A. A. Abdi. 2004. *Education and the Politics of Difference : Canadian Perspectives*. Toronto : Canadian Scholars Press Inc.
- HALL, E., M. Hall. 1990. *Guide du comportement dans les affaires internationales*. Paris : Du Seuil.
- HIMETA, M. 2008. Entre distance et proximité : l'évolution de la relation stéréotypée des apprenants avec la culture étrangère. In : *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Paris : Éditions des archives contemporaines.
- HUBERT, M.-C. 2003. *L'illustration pour la jeunesse*. Actes du séminaire Formation aux images, luxe ou nécessité? Les 15 et 16 octobre 2003. IUFM de Basse-Normandie.

- KERN, R., A. Liddicoat. 2008. Introduction : de l'apprenant au locuteur/acteur. In : *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Paris : Éditions des archives contemporaines.
- KRAMSCH, C. et al. 2008. Introduction générale. In : *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Paris : Éditions des archives contemporaines.
- KRAMSCH, C. et al. 2008. Conclusion générale. In : *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Paris : Éditions des archives contemporaines.
- LEGENBRE, R. 2005. 3^e éd. *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Québec : Guérin.
- LONDEI, D., L. Maurer. (2008). Introduction : images, discours et représentations culturelles. In : *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Paris : Éditions des archives contemporaines.
- MAURER, L. (2008). Identités visuelles : valeurs du local et du transnational dans la genèse d'un tableau. In : *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Paris : Éditions des archives contemporaines.
- MOLINARI, C. (2008). Images référentielles et symboliques : construction de représentations ethnoculturelles dans le dictionnaire. In : *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Paris : Éditions des archives contemporaines.
- MORPHY, H., M. Banks. 1997. Introduction : rethinking visual anthropology. In : *Rethinking Visual anthropology*. Great Britain : Yale University.
- PASTOUREAU, M. 1990. « Une histoire des couleurs est-elle possible? ». *Ethnologie française : paradoxes de la couleur*, tome 20, pp. 369-438.
- PAUZET, A. 2002. En route pour les I.L.E.S. (Images Langues Étrangères). In : *Habitudes culturelles d'apprentissage dans la classe de français langue étrangère – F.L.E.* Paris : L'Harmattan, pp. 159- 179.
- ROSE, G. 2007. 2^e éd. *Visual Methodologies. An Introduction to the Interpretation of Visual Materials*. Londres : Sage.
- ROUAULT, F., et al. 2004. *Les 65 mémos de l'interculturel*. France : AFNOR.
- SEVERI, C. 2003. « Warburg anthropologue ou le déchiffrement de l'utopie. De la biologie des images à l'anthropologie de la mémoire. » *L'homme*, n° 165, pp 77-128.
- TREMBLAY, R. 1994. 2^e éd. *Savoir faire : précis de méthodologie pratique*. Montréal : McGraw Hill.
- VANTHIER, H. 2009. *L'enseignement aux enfants en classe de langue*. Paris : Clé International.
- VYGOTSKI, L. 1997. *Pensée et langage*. Paris : ADAGP.

Internet

- <http://www.tv5.org> [Consulté : le 8 septembre 2009]
- <http://www.michelcusson.com> [Consulté : le 8 septembre 2009]
- <http://www.coe.int/lang/fr> [Consulté : le 8 septembre 2009]
- <http://www.profetic.org/revue> [Consulté : le 8 septembre 2009]
- http://www.caen.iufm.fr/skel/html/fformateur/0304/form_image_2003/fichiers/hubert.pdf [Consulté : le 8 septembre 2009].
- <http://www.bellescitations.com/accueil.htm> [Consulté : le 8 septembre 2009].
- <http://classes.bnf.fr/portrait/artportr/index.htm> [Consulté : le 8 septembre 2009].

http://www.boolsite.net/fonds_ecran/ [Consulté : le 8 septembre 2009].

<http://www.cp-pc.ca> [Consulté : le 8 septembre 2009].

<http://discipline.free.fr/frame1.htm> [Consulté : le 8 septembre 2009].

<http://www.edufle.net/le-commentaire-d-image> [Consulté : le 8 septembre 2009].

<http://clicnet.swarthmore.edu/litterature/moderne/poesie/duhaime.html#anchor.haikuj> [Consulté : le 8 septembre 2009].

<http://www.canadianencyclopedia.ca/index.cfm?PgNm=ExploreCanada&Params=F3> [Consulté : le 8 septembre 2009].

http://www.franc-parler.org/articles/interculturel_enjeux.doc [Consulté : le 8 septembre 2009].

<http://peinturefle.free.fr> [Consulté : le 8 septembre 2009].

<http://www.francparler.org/fiches/haiku.htm> [Consulté : le 8 septembre 2009].

Fichiers supplémentaires

- [Suggestions de thèmes universels pour le commentaire d'image](#)
- [Commentaire d'image, en faveur de la langue cible et des cultures en partage](#)