

**Zeitschrift:** Bulletin CILA : organe de la Commission interuniversitaire suisse de linguistique appliquée  
**Herausgeber:** Commission interuniversitaire suisse de linguistique appliquée  
**Band:** - (1970)  
**Heft:** 11

**Artikel:** L'emploi de l'image dans l'enseignement des langues  
**Autor:** Borel, J.-Paul  
**DOI:** <https://doi.org/10.5169/seals-977908>

### **Nutzungsbedingungen**

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

### **Conditions d'utilisation**

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. [Voir Informations légales.](#)

### **Terms of use**

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. [See Legal notice.](#)

**Download PDF:** 30.03.2025

**ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>**

Hand bekommen haben, die versprechen, den Unterricht anzuregen und den Schülern zu vertieften Einsichten in das Wesen und Wirken der Sprache zu verhelfen. Dazu ist allerdings in der Unterrichtsrealität der notwendige Sinn für Vereinfachung des wissenschaftlichen Befundes und Phantasie in Bezug auf die Darbietung von an sich abstrakten Gegebenheiten notwendig.

Hochschule St. Gallen/Kantonsschule St. Gallen  
CH 9004 St. Gallen

S. Wyler

## **L'emploi de l'image dans l'enseignement des langues**

Cet article ne prétend pas rendre compte des études de pointe dans ce domaine, mais simplement esquisser les grandes lignes du problème, le situer dans le cadre des préoccupations concrètes d'un enseignant, et donner quelques réponses schématiques aux questions les plus urgentes. Plutôt que d'une littérature que je ne connais que partiellement, je partirai de mes expériences et de mes réflexions; si j'ai un souhait à formuler, c'est que les lecteurs qui auraient fait d'autres expériences que les miennes, ou qui auraient abouti à d'autres conclusions n'hésitent pas à transformer ce monologue en dialogue; nous avons tous à y gagner.

### *1. L'image, substitut de la traduction*

Commençons par le problème le plus délicat. L'un des arguments qui sont à la base de la vogue actuelle de l'image est celui qui sert de titre à ce chapitre: pour mettre l'élève "dans" la langue qu'il apprend, pour éviter qu'il colle les mots de la nouvelle langue sur les structures de sa langue maternelle, pour combattre surtout le danger des correspondances partielles (*temps – time / temps – weather*), il faut abandonner la traduction. On partira, dans la langue apprise, d'un petit noyau, qu'on essaiera d'étendre peu à peu. L'élève sera dès le début "dans" la langue nouvelle, et c'est cette dernière qui peu à peu se développera jusqu'à devenir un instrument de communication autonome. Très tôt même, on tâchera de l'utiliser comme métalangue. Mais il faudra bien donner à ce noyau initial et à chacune des étapes de son agrandissement ou de son enrichissement une référence extérieure – un signifié de ce signifiant. Et c'est ici qu'apparaît l'image, seule capable, à première vue, de jouer ce rôle. C'est ici aussi que surgissent les problèmes essentiels. Le premier tient à une conception un peu simpliste de l'apprentis-

sage de la langue — conception positive dans la mesure où elle a montré l'erreur de méthodes périmées, mais dangereuse dans la naïveté avec laquelle elle prétend se substituer à ces dernières. Cette conception prétend que l'apprentissage d'une nouvelle langue doit imiter autant que possible celui de la langue maternelle; et il faut avouer que l'idée est plaisante. Mais elle ne résiste pas à l'analyse: l'apprentissage de la langue maternelle est parallèle à celui de la pensée. L'enfant apprend simultanément le mot *temps* et l'idée du beau ou du mauvais temps; ou bien, dans notre pays de gens pressés, le mot *temps* et l'idée d'avoir ou plutôt de ne pas avoir le temps. Lorsque, cinq ou dix ans plus tard, apparaîtra le mot *time*, il se présentera à un cerveau dans l'organisation duquel la notion "temps" et le mot *temps* sont déjà une seule et même chose. Pense-t-on éviter un rapprochement avec le français en dessinant un monsieur très pressé qui refuse la tasse de café qu'on lui offre en disant *I have no time*? Le rapprochement se fera, dans les minutes ou les jours qui suivent; il se fera, tôt ou tard, et ouvrira la porte au danger signalé plus haut. Si l'enfant est intelligent, il sera capable de passer de cette acquisition aux autres nuances du mots *temps* — et pourquoi pas, à l'école maternelle, aux mots *tant* et *taon*, s'il les connaît? Le danger est certainement plus grand que si, à propos du mot français *temps*, on avait expliqué ses deux acceptions, et les deux *traductions* anglaises différentes. Et le problème est d'autant plus grave que cette capacité de transfert est essentielle, et qu'on ne peut pas la freiner systématiquement.

Le deuxième problème est un problème d'économie, du moins en partie. Dans l'exemple de tout à l'heure, on se rend compte combien il est difficile de présenter une situation dans laquelle le signifié correspondant à la phrase que l'enfant entend à ce moment-là (*I have no time*) ne puisse être que celui que l'on considère comme exact. Certes, on pourra partir du connu (*I have*, et probablement *no*); mais comment éliminer à coup sûr "je n'ai pas de sucre", "je n'ai pas de cuiller", "je n'ai pas envie". Parce qu'en effet *I have no*, dans le système de l'enfant, correspond déjà à "je n'ai pas de", plutôt qu'à "je n'ai pas le"; si le dessin est assez clair pour éliminer le cas du sucre et de la cuiller, et qu'ainsi l'enfant doit mettre en doute son acquisition et tenter une modification de "je n'ai pas de" en autre chose à trouver, à deviner, rien ne nous permet de supposer qu'il tombera sur la bonne solution du premier coup. Il faudra alors une série de tâtonnements jusqu'à ce qu'un assez grand nombre d'exemples complexes lui permette de distinguer "je n'ai pas le temps" de "je n'ai pas envie"; c'est là une double perte de temps: pour l'enseignant, par le nombre d'images précises et nuancées qu'il devra proposer à l'élève; pour ce dernier, par le long cheminement qu'il devra parcourir pour être sûr que *I have no time* signifie bien "je n'ai pas le temps", et seulement

cela. Cette perte de temps n'est pas grave dans l'apprentissage de la langue maternelle et de la pensée – encore que les éducateurs feraient bien de penser à la question et d'éviter autant que possible les associations fausses ou insuffisantes d'un signifié et d'un signifiant. Mais plus tard, *time is money*, de même que pour l'hôtellerie suisse le beau temps, c'est de l'argent!

## 2. L'image, substitut de l'écriture

Comme bien d'autres manuels, *Wir sprechen Deutsch* présente le vocabulaire à l'aide de dessins. Le grand avantage du système n'est pas du tout d'éviter la traduction – que l'élève fera spontanément – mais d'éviter que les lettres du mot écrit n'évoquent les sons de la langue maternelle, auxquels elles sont étroitement liées. Mais rendons-nous bien compte que l'image n'a ici qu'un rôle passif, ou négatif: par elle seule, elle n'apprend rien. L'acquisition des sons spécifiques de l'allemand dépend de tout le reste, de la prononciation du maître et des possibilités de travailler en laboratoire. La fonction de l'image n'est pas linguistique, mais avant tout psychologique; tout au plus lui doit-on la possibilité de ne pas rappeler, immédiatement avant les sons allemands à apprendre, ceux du français qui pourraient les fausser. Mais ne nous faisons pas d'illusions: ces sons de la langue maternelle sont là, gravés depuis des années, et surtout ils sont seuls là. La tendance à leur assimiler les sons nouveaux est inévitable; on peut même se demander si ce n'est pas précisément par la comparaison immédiate des deux sons qu'on arrivera le mieux à faire acquérir la nuance étrangère. Quoi qu'il en soit, l'image ici ne sert qu'à rendre moins fastidieuse une répétition patiente et suivie, dont l'essentiel se situe au niveau audio-oral, et non audio-visuel. Encore faut-il que les utilisateurs soient bien conscients de la fonction de l'image dans ce cas; si je suis parti du manuel *Wir sprechen Deutsch*, c'est que j'ai eu l'occasion d'en voir un exemplaire où, sous chaque dessin, le maître avait fait écrire le mot allemand correspondant: il avait interprété l'image comme substitut de la traduction (et prétendait graver dans l'esprit des élèves la correspondance dessin-mot allemand), alors qu'elle est manifestement substitut de l'écriture. Or, cette fausse interprétation est particulièrement grave, dans le cas particulier, puisqu'elle rend inutile ce qui devrait être l'essentiel de l'apprentissage: la répétition patiente ayant pour but de rendre l'élève capable d'entendre et de prononcer les sons allemands.

### 3. *Pauvre image!*

On pensera que je suis profondément iconoclaste, et que je me plais à détruire le mythe de l'image, pour le simple plaisir de prendre le contre-pied des tendances actuelles. Il n'en est rien, ou presque. C'est rendre un mauvais service à l'image que d'en faire une panacée: on verra bien dans la pratique qu'elle ne rend pas les services qu'on attendait d'elle, et on l'abandonnera. C'est précisément pour défendre l'image que j'ai commencé par dire ce qu'elle n'est pas et ce qu'il serait vain de lui demander. Le terme même de méthode "audio-visuelle" tend à maintenir cette confusion; toutes ces méthodes sont des méthodes "audio-orales", s'appuyant plus ou moins sur l'image. Mais l'apprentissage d'une langue n'est pas visuel: les organes phonatoires et auditifs sont infiniment plus importants que l'oeil.

Que reste-t-il de l'image? Comme barrière empêchant le passage de la langue apprise à la langue maternelle, elle est à peu près inutile. Elle peut éviter ce passage dans des situations précises, et représenter ainsi une certaine économie d'énergie — par exemple dans des exercices de "drill", où le support visuel permettra une grande rapidité et une grande souplesse du travail. Dans ce même cas, elle créera une mémoire visuelle qui, sans éliminer aucunement le phénomène de traduction, le doublera ou le renforcera, du point de vue de la solidité de l'acquisition; le mot *Schülerin* sera mieux acquis parce qu'il sera lié à la fois à "(une) élève" et à tel dessin de telle page du manuel. Comme procédé permettant de retarder autant que possible le danger de l'écriture, l'image est importante, mais son rôle reste passif: elle n'apprend rien ou presque rien par elle-même, elle rend possible un apprentissage économique, et elle ajoute peut-être aussi ce complément de mémoire visuelle qui vient d'être signalé.

### 4. *La mémoire visuelle*

Il est certain que mémoire audio-orale et mémoire visuelle peuvent se prêter aide et se renforcer mutuellement. Un mot, une tournure, un problème de grammaire seront probablement mieux retenus, voire mieux assimilés s'ils sont liés à une image. Signalons en passant que nous rencontrons ce même phénomène là précisément où nous préférerions ne pas le rencontrer: bien des étudiants — les plus âgés surtout — ne "connaissent" ou n'ont l'impression de connaître un mot que lorsqu'ils l'ont vu écrit. Il s'agit là d'une orientation de l'intelligence contre laquelle, à partir d'un certain stade de la formation, il devient presque impossible de lutter — en ce sens que l'énergie dépensée de

part et d'autre dans cette lutte peut être bien mieux utilisée. Mais là n'est pas notre problème. L'utilisation de l'image pour doubler la mémoire audio-orale d'une mémoire visuelle nous donne de plus une indication sur les caractéristiques qu'elle doit présenter dans ce cas. L'image-traduction, dans la mesure où on lui trouve encore un emploi, devra surtout être précise, et non-ambiguë. L'image-écriture devra répondre aux mêmes exigences: elle devrait théoriquement correspondre exactement à un mot, ou à un groupe de mot, mais à celui-là seul. L'image-mémoire, par contre, devra posséder une composante affective très marquée; un dessin anodin, ennuyeux, banal, ne se gravera que mal et de façon peu durable dans la mémoire. Pour remplir sa fonction, l'image-mémoire devra parler, toucher, émouvoir. Celle, par exemple, qui accompagnera *I have no time* devra susciter une réaction affective chez l'élève, qu'elle soit positive ("Pourvu qu'il ne manque pas son train") ou négative ("C'est affreux, ces gens toujours pressés"), peu importe. Le seul danger est celui de l'indifférence.

### 5. Autres fonctions

Ces dernières remarques nous permettent de juger de la valeur des illustrations accompagnant une méthode, ou d'orienter le travail de dessinateur avec lequel nous collaborons. Ceux qui ont utilisé parfois un dictionnaire *Duden* auront été frappés, j'imagine, par le manque absolu de charge affective des dessins, mais en même temps par l'importance moindre de cet aspect: le *Duden* est un dictionnaire dans lequel on va chercher un "mot". Seule est importante la précision de l'image, sa non-ambiguïté. Les dessins de mon édition de *Wir sprechen Deutsch*, jouant une autre fonction, devraient être plus chargés affectivement – puisqu'ils sont à la fois image-écriture et image-mémoire. Il nous reste à rappeler deux autres fonctions de l'image, sur lesquelles nous passerons rapidement.

L'image peut servir de thème de discussion: on lui demandera d'être suggestive, riche en détails précis; son ambiguïté ne sera pas un défaut: au contraire, elle suscitera l'imagination de l'élève, justifiera des discussions entre défenseurs de deux interprétations possibles. Sa charge affective devra être assez forte, mais elle sera moins "fonctionnelle" que dans le cas précédent – ou, si l'on préfère, sa fonction sera tout autre: la valeur affective de l'image suscitera l'enthousiasme et le dynamisme de l'élève, mais n'aura pas à fixer quelque chose dans la mémoire.

L'image peut enfin servir de support (sous forme d'aide-mémoire) à des exercices d'une certaine ampleur. Personnellement, je l'utilise avec succès



dans des exercices de dialogue: chaque réplique du dialogue est exprimée, de façon symbolique et stylisée, par un petit dessin; l'élève peut ainsi savoir plus ou moins ce qu'il va dire – il se rappelle, par exemple, s'il doit répondre "oui" ou "non" à la question qu'on vient de lui poser. On peut chercher, bien sûr, des dessins assez précis et des signes conventionnels assez nombreux pour que l'ambiguïté disparaisse. Je n'en vois pas, quant à moi, la nécessité. Je pense au contraire qu'il est bon que l'élève n'ait qu'une indication vague, et qu'il doive faire un effort pour retrouver la phrase exacte (d'ailleurs, si l'on veut éliminer l'ambiguïté, il n'y a d'autres solutions que l'écriture phonétique; c'est encore une forme de l'image, bien sûr). L'effort que l'élève fait pour se souvenir de la phrase exacte qu'il doit prononcer aidera à graver cette phrase – en tant que phrase correcte, que modèle – dans sa mémoire.

## *6. Conclusion*

Je n'ai jamais aimé les longues conclusions. Je rappellerai simplement que j'ai tâché de situer le problème de l'image dans le cadre général de l'enseignement d'une langue, et de préciser les points qui me paraissent essentiels. D'autre part, j'ai parlé de dialogue: les lecteurs qui désireraient voir traiter un aspect particulier de la question peuvent s'adresser à la rédaction, qui essaiera de trouver un collaborateur qualifié; ceux qui auraient fait des expériences intéressantes – en accord ou en désaccord avec ce qui vient d'être dit – voudront bien nous les communiquer.

Université de Neuchâtel  
CH 2000 Neuchâtel

J.-Paul Borel

## **Vers un apprentissage systématisé du vocabulaire**

Tous ceux qu'intéressent ou que préoccupent les questions de vocabulaire dans l'enseignement du français aux étrangers accueilleront avec un vif intérêt les deux importantes brochures que Robert Galisson a consacrées à ce sujet et qui ont été éditées par les soins du B.E.L.C en 1968<sup>1</sup>.

1 Abréviations utilisées dans cet article:

B.E.L.C.: Bureau pour l'enseignement de la langue et de la civilisation française à l'étranger.

R.G.: Robert Galisson

F.F.: Listes du Français Fondamental 1er et 2e degrés, publiées par l'Institut pédagogique national.