

Québec français



Une image vaut-elle mille mots?

Typologie des rapports entre texte de lecture et illustration

Joachim Reinwein

Number 60, December 1985

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/50588ac>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (print)

1923-5119 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Reinwein, J. (1985). Une image vaut-elle mille mots? Typologie des rapports entre texte de lecture et illustration. *Québec français*, (60), 62–67.

UNE IMAGE

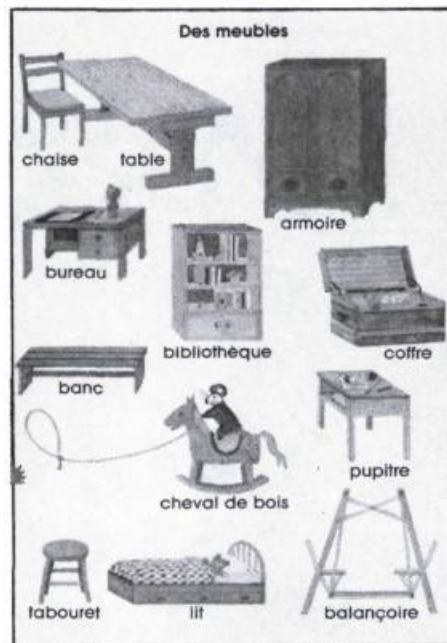
Typologie des rapports entre texte de lecture

joachim reinwein

Dans les premiers apprentissages en lecture, l'illustration sert parfois d'outil didactique permettant à l'enfant-lecteur de (mieux) comprendre ce qu'il lit. L'illustration est censée le faire accéder au monde de l'écrit de manière progressive et, comme certains le croient, plus efficacement. Dans cet ordre d'idées, l'illustration pourrait servir en quelque sorte de rappel constant à savoir que lire est avant tout une activité de compréhension de sens. En effet, contrairement aux symboles conventionnels à partir desquels sont composés les mots alphabétiques, l'illustration est compréhensible par le lecteur débutant sans exercice préalable. En attendant que l'enfant soit capable d'identifier (comprendre) instantanément les mots qu'il lit, l'illustration assume temporairement une fonction sémantique importante.

L'utilisation didactique de l'illustration n'est pas nouvelle, elle remonte à plusieurs siècles. On cite habituellement l'ouvrage de J. Amos Comenius, paru en 1658 sous le titre *Orbis pictus sensualium*, comme le précurseur des livres imagés pour enfants. Ce livre encyclopédique faisait un usage systématique des images pour illustrer des mots. Mais, malgré cette longue tradition, les pédagogues n'ont jamais cessé de s'interroger sur l'efficacité ou la pertinence de l'illustration dans les premiers apprentissages en lecture. Quelquefois, le type de questionnement traduisait même une certaine réticence à l'égard de l'illustration, quelquefois entremêlée de considérations morales : l'image n'encourage-t-elle pas la paresse ? Les illustrations ne risquent-elles pas de détourner l'attention des apprentis-lecteurs ? Ne retardent-elles pas inutilement l'apprentissage de la lecture ? L'image n'appartient-elle pas à l'univers de l'enfant d'âge préscolaire, la « vraie » lecture faisant appel à un raisonnement verbal ?...

Exemple 1



Extrait de Robert Ciesielski et Joachim Reinwein. *Les apprentis 1, lecture 1*. Montréal, Éditions Études vivantes, 1981, p. 18 et 19.

Devant les nombreux articles parus au cours des vingt dernières années concernant l'illustration — articles à première vue souvent contradictoires ou tout au moins incompatibles les uns avec les autres —, il n'est pas facile de trouver une réponse claire à ces questions. Plusieurs recherches sont arrivées à des conclusions qui semblent sanctionner une attitude prudente et réservée, voire hostile à l'égard des illustrations. D'autres recherches, par contre, semblent justifier l'usage des illustrations à des fins pédagogiques.

Qui faut-il croire ? Avant de vouloir trouver une réponse à ces questions, il peut être utile de préciser ce dont on parle : Que désigne-t-on par « illustration » ? Y a-t-il différents types d'illustrations ? Quels sont les rapports qui peuvent exister entre les mots écrits et l'illustration ? En effet, il faut s'attendre à ce que les résultats et conclusions varient en fonction des variables manipulées. Pour citer Duchastel : « [...] la question si les

illustrations aident à apprendre à lire n'est pas tellement différente de la question si la musique aide à danser. Ça dépend du type de musique, et de manière analogue, ça dépend du type et de la qualité des illustrations². » Prenant cet argument au sérieux, j'essaierai de préciser les différents usages qu'on peut faire de l'illustration dans les premiers apprentissages en lecture.

Pairage image-mot

Dans cet exemple, l'illustration correspond à un mot écrit. C'est le cas classique auquel on pense habituellement lorsqu'on discute de la valeur didactique de l'illustration dans les premiers apprentissages en lecture. La présentation simultanée de l'image et du mot permet à l'apprenti lecteur de comprendre le mot globalement et instantanément sans avoir recours à une personne ressource (l'enseignant ou le parent, par exemple).

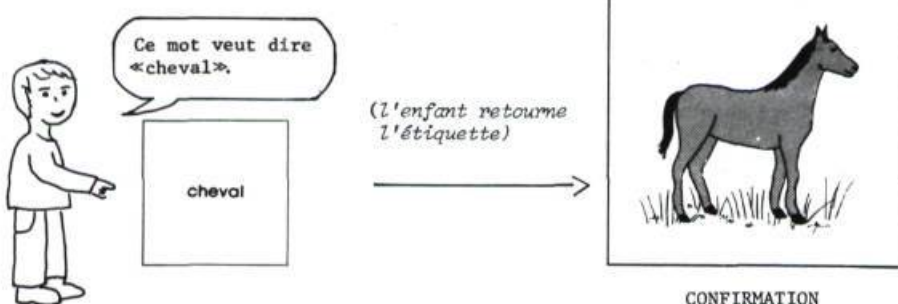
VAUT-ELLE

et illustration ¹

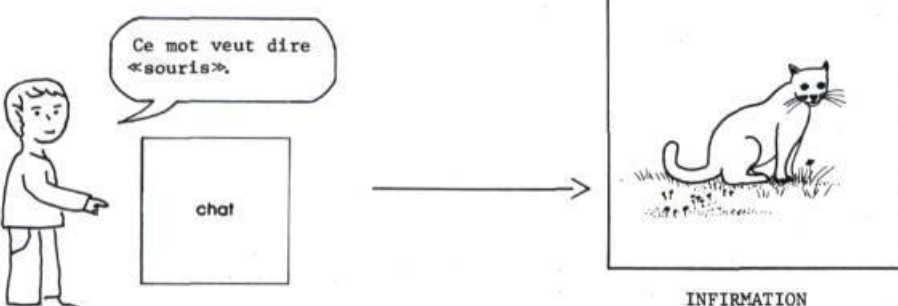
MILLE MOTS ?

Exemple 2

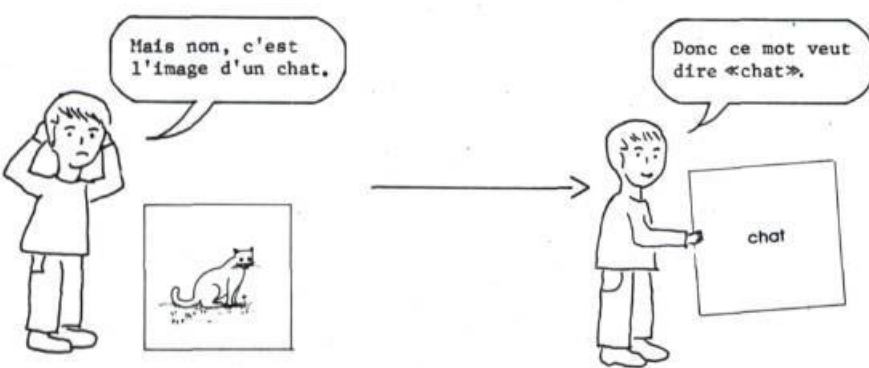
Exemple de choix confirmé



Exemple de choix infirmé



Autocorrection



Bien sûr, le pairage image-mot peut se concrétiser de diverses manières : l'image peut être réaliste ou stylisée ; l'image et le mot peuvent être séparables l'un de l'autre ou non ; le dessin de l'enfant peut se substituer à l'illustration préfabriquée...

Idéalement, l'image et le mot devraient signifier la même chose et être *redondants* l'un par rapport à l'autre. Sans perte d'information, on devrait pouvoir enlever tantôt l'image, tantôt le mot. Grâce à la redondance entre le mot et l'image, le pairage image-mot peut être utilisé efficacement comme technique pédagogique pour familiariser l'apprenti lecteur avec l'écrit.

Le pairage image-mot a fait l'objet d'un certain nombre de recherches expérimentales³, dont plusieurs ont semblé remettre en question sa valeur pédagogique. Précisons toutefois que ces recherches ont eu lieu dans des conditions sensiblement différentes de celles que l'on rencontre dans une classe de français. Ainsi on a aidé oralement tous les élèves incapables de lire les mots non illustrés. De cette manière, on a malheureusement fait disparaître la contribution spécifique de l'illustration dans les premiers apprentissages en lecture, soit celle d'être un outil d'apprentissage permettant au lecteur débutant d'apprendre sans avoir recours à autrui. Mais depuis une dizaine d'années, les recherches, plus conscientes de cette fonction de l'illustration, sont généralement plus positives dans l'appréciation des étiquettes image-mot. En effet, les quelques désavantages des étiquettes image-mot sont facilement égalés par leurs avantages.

Pairage image-mot (présentation différée)

Au lieu de présenter le mot et l'image simultanément, on pourrait les présenter l'un après l'autre. Pour ce faire, on n'a qu'à imprimer au recto d'une feuille le mot écrit et au verso l'image correspondante. Après avoir essayé de lire le mot écrit seul, l'enfant peut tourner l'étiquette image-mot de côté soit pour voir son choix confirmé (dans le cas d'une réponse correcte), soit pour trouver la réponse recherchée mais non trouvée, soit pour se corriger (dans le cas d'une réponse incorrecte).

Dans cette variante du pairage image-mot, l'enfant ne peut voir l'image au moment où il essaie de lire le mot écrit. L'image ne lui fournit qu'une *rétroaction* et s'avère, par ce fait même, un outil auto-correcteur intéressant.

Grâce à la présentation différée de l'image et du mot, cette variante du pairage image-mot pallie une faiblesse des étiquettes image-mot : elle empêche le lecteur débutant de reconnaître un mot sur la seule base de l'illustration correspondante, au détriment du mot écrit.

Pairage image-phrase

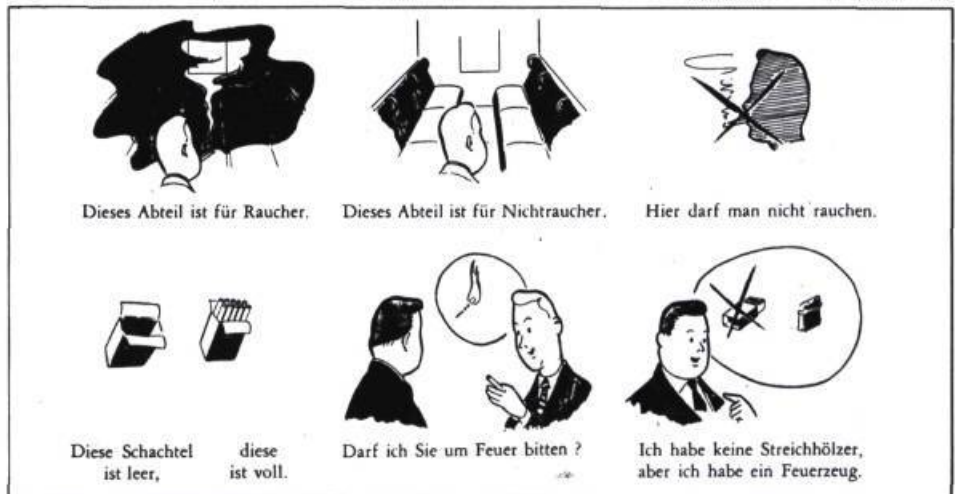
Ici, c'est la phrase qui correspond à l'illustration. Idéalement, tout comme dans le cas des étiquettes image-mot, il devrait y avoir redondance. Dans la pratique cependant, nombreuses (et souvent subtiles) sont les ambiguïtés et les écarts entre la phrase et l'image ; souvent, ils constituent une source d'interférence pour l'apprenant. Moins utilisé dans les manuels destinés à l'apprentissage de la langue maternelle écrite, le pairage image-phrase est une des techniques de base des soi-disant méthodes audio-visuelles telles qu'elles ont vu le jour dans les années 60⁴. En voici un exemple :

Grâce à l'illustration, l'apprenant devrait comprendre le sens des phrases entendues ou lues sans qu'il soit obligé de les traduire préalablement dans sa langue maternelle. Pour que l'apprenant ne succombe pas au piège d'une traduction (souvent mot à mot), ces méthodes lui procurent un autre moyen que la langue maternelle pour accéder directement au sens du message entendu ou lu : l'image.

Le recours systématique à l'image dans les premiers apprentissages d'une langue seconde soulève tout au moins deux interrogations majeures :

- Peut-on réellement présumer, comme doivent le faire les méthodes audio-visuelles « classiques », que le recours à l'illustration ne puisse pas être une source d'interférence au même titre que l'est le recours à la langue maternelle ? On semble présumer que le médium pictural soit moins structurant parce que moins structuré. Ceci est loin d'être évident.
- L'illustration peut-elle vraiment prendre en charge les messages véhiculés verbalement (en langue maternelle ou en langue seconde) ? Si l'on en juge par la disparition graduelle des méthodes audio-visuelles « classiques », il semble bien que non. Pour s'en convaincre, on n'a d'ailleurs qu'à comparer sa propre interprétation des 6 vignettes de l'exemple 3 avec ce qu'elles étaient censées signifier :

Exemple 3



Extrait de Burgdorf, I. et al., *Audio-visuelles Unterrichtswerk Deutsch*, Paris, Didier, 1962, p. 53.

Vignette 1 :

Dieses Abteil ist für Raucher.
Ce compartiment est réservé aux fumeurs.

Vignette 2 :

Dieses Abteil ist für Nichtraucher.
Ce compartiment est réservé aux non-fumeurs.

Vignette 3 :

Hier darf man nicht rauchen.
Il est interdit ici de fumer.

Vignette 4 :

Diese Schachtel ist leer, jene ist voll.
Ce paquet est vide, celui-ci est plein.

Vignette 5 :

Darf ich Sie um Feuer bitten ?
Est-ce que je pourrais avoir du feu ?

Vignette 6 :

Ich habe keine Streichhölzer, aber ich habe ein Feuerzeug.
Je n'ai pas d'allumettes, mais j'ai un briquet.

L'image peut être lue de façon différente selon la culture d'origine de l'élève.

Pairage image-texte

Dans les livres destinés aux premiers apprentissages en lecture, l'image correspond souvent à des unités linguistiques qui dépassent la phrase. Ainsi l'image peut concrétiser un paragraphe, une page, un chapitre ou un texte entier. Comparée aux techniques de pairage image-mot et image-phrase, la technique de pairage image-texte poursuit plusieurs objectifs autres que celui de faire comprendre plus facilement des mots du texte. L'image peut fournir des renseignements au lecteur lui permettant de mieux comprendre les idées principales du texte ; l'image peut avantageusement

pallier le contenu délibérément simpliste de certains textes d'apprentissage de la lecture par l'ajout d'informations picturales supplémentaires ; l'image peut rendre un texte plus significatif et sa lecture plus plaisante ; l'image peut susciter la curiosité du lecteur et l'amener à lire un texte qu'il ne lirait pas autrement. Finalement, dans le cas du pairage image-texte, l'image a un impact non négligeable sur l'attitude du lecteur, ses préférences et stéréotypes intériorisés. Cet aspect de l'image devient évident dans le cas du message publicitaire. En effet, ce n'est pas un hasard si les spécialistes de la publicité ont aussi abondamment recours au médium pictural : « Sous le couvert d'apparences anodines, l'image publicitaire véhicule des valeurs souvent indicibles. C'est là sa force et d'ailleurs son emploi quotidien. Au fond, l'image, même fonctionnelle, utilise toujours un niveau de langage qui s'adresse à l'inconscient⁵. »

Bande dessinée

À première vue, la bande dessinée semble être du même type que le pairage image-texte ou image-phrase. Deux caractéristiques de la bande dessinée font cependant de ce type littéraire une catégorie à part.

Dans une bande dessinée, le rapport entre l'image et le texte n'en est pas un de redondance (partielle ou complète) mais de *complémentarité*. Par rapport à l'image, les bulles d'une bande dessinée ne disent pas simplement « la même chose en d'autres mots », elles complètent plutôt l'image. Grâce à cette complémentarité, la bande dessinée évite un danger, inhérent aux techniques de pairage, soit celui de vider le texte de

lecture de son contenu spécifique et, par ce fait même, de le rendre moins significatif pour le lecteur.

Une bande dessinée se distingue aussi des trois techniques de pairage par le caractère systématiquement séquentiel des images : chaque image est précédée et suivie d'autres images. Ainsi, tout comme on parle de *contexte linguistique* en se référant aux mots qui précèdent et suivent un mot donné, on peut parler dans le cas de la bande dessinée de *contexte pictural* en se référant aux illustrations (vignettes) qui précèdent et suivent une illustration (vignette) donnée. Ce fait augmente considérablement la puissance explicative de l'image et lui enlève beaucoup de l'ambiguïté qu'elle aurait hors de ce contexte pictural.

Les deux caractéristiques mentionnées font de la bande dessinée un outil d'apprentissage qu'on peut employer à profit dès les tout premiers apprentissages en lecture.

Décontextualisation

La technique de décontextualisation vise à faciliter la compréhension des mots écrits à l'aide d'indices picturaux contextuels (illustration, photo). Ce qui distingue avant tout cette technique des autres, c'est cette particularité qui consiste en la disparition graduelle des indices picturaux au cours des différentes étapes de présentation. Taber et Glaser (1962)⁶ se sont servis de cette technique de manière informelle pour présenter les noms des couleurs à des enfants d'âge préscolaire. Le nom de chaque couleur y était présenté à l'aide d'une série de neuf étiquettes qui faisaient disparaître graduellement le contexte pictural. Voici un exemple :

1^{re} étape :

Le mot BLEU est présenté au centre de quatre lignes bleues d'un pouce chacune.

2^e étape :

Le mot BLEU est présenté au centre de quatre lignes bleues d'un demi-pouce chacune.

3^e étape :

Le mot BLEU est présenté au centre de quatre lignes bleues d'un quart de pouce chacune.

4^e étape :

Le mot BLEU est présenté au centre de quatre lignes bleues d'un huitième de pouce chacune.

5^e étape :

Le mot BLEU est présenté au centre de quatre points bleus.

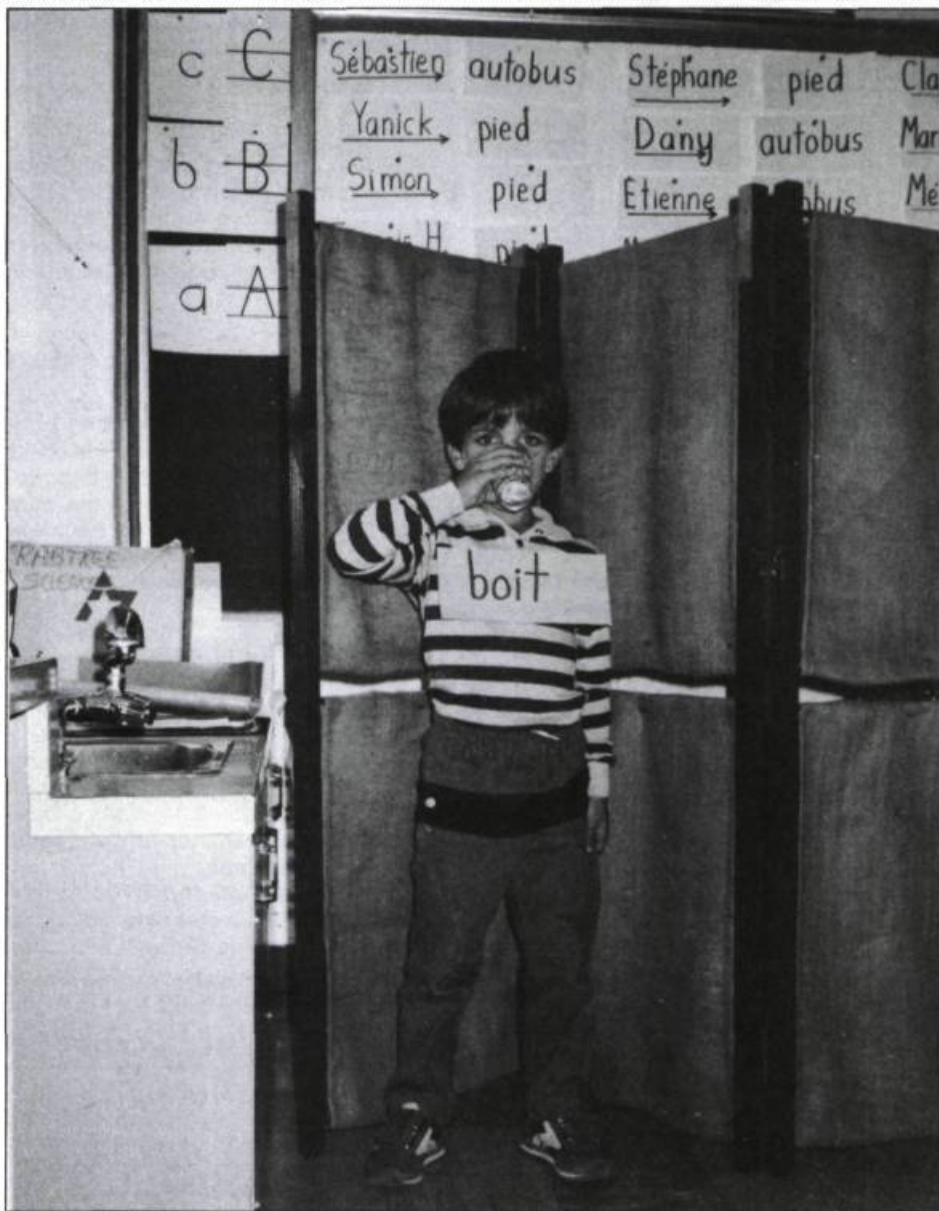
6^e étape :

Le mot BLEU est précédé et suivi d'un point bleu.

7^e étape :

Le mot BLEU est écrit en bleu.

Exemple 4



8^e étape :

Les deux premières lettres du mot BLEU sont écrites en bleu, les autres, en noir.

9^e étape :

Toutes les lettres du mot BLEU sont écrites en noir (absence de tout indice pictural).

Dé-contextualiser des mots écrits veut donc dire « sortir » graduellement les mots écrits de leur contexte pictural, jusqu'à l'absence totale de tout contexte pictural comme étape finale. Ceci peut se faire par le biais d'un nombre plus ou moins grand d'étapes intermédiaires.

Dans l'exemple suivant, la décontextualisation se fait seulement en trois étapes :

1^{re} étape :

les mots « les pommes » accompagnés d'une illustration ;

2^e étape :

les mots « les pommes » sans illustrations mais reproduits graphiquement de la même manière qu'à la première étape ;

3^e étape :

reproduction graphique conventionnelle des mots « les pommes ».

La photo de l'exemple 4 illustre le phénomène de décontextualisation tel qu'il a été vécu dans une classe de première année⁷ :

1^{re} étape :

Les étiquettes, préfabriquées par l'enseignante, sont distribuées aux enfants qui doivent jouer l'activité écrite sur

Exemple 5



l'étiquette. Ici, le contexte est l'environnement réel de l'étiquette, c'est-à-dire les gestes, les mimes et les paroles de l'enfant-acteur (contexte situationnel).

2^e étape :

Les étiquettes seules (sans contexte).

Ajoutons que le contexte de l'étiquette (gestes, mimes, paroles) est reproduit et conservé en partie à l'aide de la photo. Dans des expériences ultérieures, la photo peut ainsi se substituer au jeu de mime :

Étape 1 :

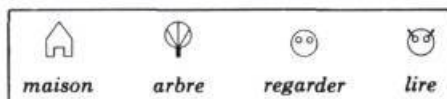
Photos comprenant les mots écrits (contexte pictural).

De manière analogue, un nombre considérable de symboles et de mots écrits qu'on trouve dans l'environnement quotidien (signaux routiers, pancartes, consignes...) peuvent être compris à partir de leur contexte d'apparition (contexte situationnel ou pictural) :

Pictogrammes

Les pictogrammes sont des signes graphiques auxquels le lecteur débutant peut directement rattacher les concepts qu'ils représentent. Le lecteur est ici en présence de symboles *figuratifs*⁸. Dans le cas des pictogrammes, il y a identité complète entre l'image et le mot : le mot EST l'image, et l'image EST le mot. À titre d'exemple, voici quelques pictogrammes extraits de Bernier et Brochu (1980)⁹ :

Exemple 7



Extrait de Germaine Bernier et Jeanne Brochu. *Jouons avec les pictogrammes à la maternelle*. Montréal, Lidec, 1980, p. 1.

Les pictogrammes jouissent d'une popularité grandissante dans les maternelles. Aux yeux de plusieurs enseignants, les pictogrammes représentent une solution dans un conflit entre deux approches pédagogiques antagonistes : d'une part, l'approche qui prône la non-intervention en matière grapho-phonétique (interdiction de toute forme d'apprentissage des lettres et de leurs correspondances sonores) ; d'autre part, l'approche dite communicative qui considère l'apprentissage de l'écrit comme une activité naturelle de l'enfant qu'on ne doit pas réprimer. Or, les pictogrammes permettent les deux choses à la fois : communiquer par écrit, mais sans avoir recours aux lettres.

Quelquefois, les pictogrammes sont aussi considérés comme un moyen ap-

proprié pour mettre l'apprenti lecteur sur la piste d'une lecture « globale », les pictogrammes étant réfractaires à toute forme d'épellation et d'analyse en éléments plus petits. À cet égard, il existe cependant un malentendu tenace qui est dû à la confusion entre le mode d'appréhension et le mode de présentation du mot écrit. Ainsi il est tout à fait possible d'amener l'apprenti lecteur à une lecture idéographique (globale) sans passer par l'étape intermédiaire des pictogrammes. En d'autres mots, le mode d'appréhension en lecture est d'ordre idéographique, quel que soit le type de symbole lu, idéographique (pictogrammes) ou alphabétique (lettres).

Pairage image-lettre

Une des fonctions les plus anciennes de l'image au plan pédagogique est celle de faciliter à l'apprenti lecteur la mémorisation des lettres. Déjà au XVI^e siècle, il existait des « livres » abécédaires où l'illustration jouait ce rôle mnémotechnique. Ainsi, dans le *Stimmenbüchlein* de Jacob Griessbeutel, paru en 1531, on voit l'illustration d'un singe à côté de la lettre « a », le mot « singe » en allemand commençant par cette lettre (« Affe »). Notons que, si on s'était servi de la même illustration en français, le singe serait devenu plutôt le symbole pour la lettre « s ». Contrairement donc aux techniques décrites précédemment, le choix de l'illustration appropriée varie ici d'une langue à l'autre.

Malgré son apparente simplicité, le pairage image-lettre ne peut fonctionner qu'à un certain nombre de conditions :

- l'enfant doit connaître l'objet ou le personnage présenté ;
- l'illustration ne correspond qu'à un seul mot (dans la pratique, c'en est rarement le cas. Par exemple, la même illustration pourrait représenter la lettre « s » (singe), la lettre « c » (chimpanzé), la lettre « a » (animal), la lettre « b » (bébé)... et j'en passe ;
- les rapports entre les sons et les lettres dans la langue en question ne doivent pas être trop complexes. (Un lecteur débutant ne comprendra que difficilement pourquoi par exemple les mots « eau, haut, obèse, auto », qui commencent pourtant par le même son, ne soient pas représentés par la même illustration).

Pour toutes ces raisons, la technique de pairage image-lettre n'a qu'une valeur mnémotechnique fort limitée. En fait, cette technique n'échappe à aucun des problèmes qui se posent lorsqu'on aborde la lecture par le biais du déchiffrement grapho-phonétique (c'est-à-dire la mise en correspondance systématique entre sons et lettres).

Exemple 6



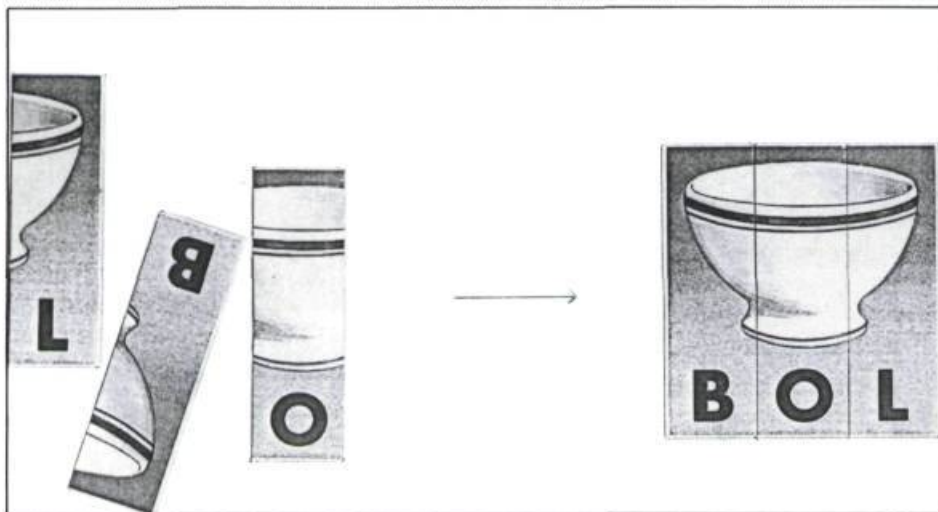
Extrait de Robert Ciesielski et Joachim Reinwein. *Les apprentis 1. guide didactique 1*. Montréal, Éditions Études vivantes, 1981, p. 18.

Assemblage image-mot

Avec cette technique, dont l'application est fort restreinte, l'apprenti lecteur peut apprendre l'orthographe d'usage

d'un certain vocabulaire visuel à partir des indices picturaux que lui fournit l'image morcelée :

Exemple 8

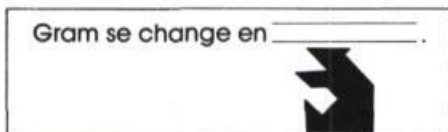


Extrait de Robert Ciesielski et Joachim Reinwein, *Les apprentis 1, cahier d'activités 2*, Montréal, Éditions Études vivantes, 1981, p. 39.

Image-texte à trous

Dans un texte à trous, il s'agit de retrouver les mots omis et remplacés par un trait de longueur égale. L'ajout de l'image sert à faciliter la recherche du mot omis. En voici un exemple :

Exemple 9



Extrait de Robert Ciesielski et Joachim Reinwein, *Les apprentis 1, cahier d'activités 2*, Montréal, Éditions Études vivantes, 1981, p. 39.

Le recours simultané au contexte linguistique (les mots) et au contexte pictural (l'illustration) s'avère particulièrement efficace. D'un certain point de vue, cette technique s'apparente à celle employée dans les dictionnaires illustrés où l'on explique la signification d'un mot inconnu (= trou) à l'aide d'une définition verbale (contexte linguistique) et d'une image (contexte pictural).

Rébus

Le rébus est un « jeu d'esprit qui consiste à exprimer des mots ou des phrases par des dessins ou des signes dont le nom offre de l'analogie avec ce qu'on veut faire entendre »¹⁰. Pour être à l'aise avec ce type d'écrit, l'enfant a déjà besoin d'un solide bagage lexical, en plus d'un certain degré de conscience linguistique de phénomènes tels l'homophonie, la polysémie... Le rébus n'a qu'une valeur fort limitée en tant que moyen d'apprentissage. Lorsqu'on s'en sert pour évaluer des apprentissages faits, la prudence s'impose.

En guise de conclusion

Comme on a pu voir, les rapports entre les mots écrits et l'illustration correspondante peuvent être des plus variés. Il en va de même des usages pédagogiques possibles en salle de classe. En effet, une image ne vaut-elle pas toujours mille mots ? Il est cependant mille manières ou presque pour s'en servir.

L'illustration aide-t-elle ou nuit-elle dans les premiers apprentissages en lecture ? Personnellement, je suis convaincu de l'utilité pédagogique des illustrations¹¹ dans la plupart des conditions d'enseignement tant par rapport au plan cognitif qu'émotif du lecteur débutant.

L'image l'aide non seulement à comprendre le code inconnu qu'est l'écriture alphabétique, mais elle a aussi l'effet de le rassurer par des traits qui lui sont familiers.

Notes

- ¹ La recherche sous-jacente au présent article a pu être faite grâce à des subventions accordées par l'Université du Québec à Montréal (PAFACC) et du ministère de l'Éducation (PPMF).
- ² DUCHASTEL, Philippe C., « Research on illustrations in text: Issues and perspectives. » *Educational Communication & Technology Journal*, 28 (4), 1980, p. 283-287.
- ³ REINWEIN, Joachim, *Bibliographie commentée : recherches sur la représentation picturale et les premiers apprentissages en lecture* (en prép.).
- ⁴ *Études en linguistique appliquée*, janvier-mars 1975, nouvelle série n° 17, a été entièrement consacré à la fonction de l'image en didactique des langues.
- ⁵ *Le Devoir*, 20 mars 1984, p. 10, « Le message publicitaire efficace : un heureux mariage du texte et de l'image. »
- ⁶ TABER, Julian & Robert GLASER, « An exploratory evaluation of a discriminative transfer learning program using literal prompts. » *Journal of Educational Research*, 55 (9), 1962, p. 508-512.
- ⁷ Je remercie Claudette Jarry, enseignante à l'école primaire de Crabtree, à qui je dois les photos (exemple 5). C'est dans sa classe que l'expérience décrite a eu lieu au cours de l'année 1983.
- ⁸ Notons par ailleurs que, dans l'approche de Bernier et Brochu, la notion de pictogramme est considérablement élargie de sorte qu'elle comprend aussi des symboles graphiques non figuratifs, c'est-à-dire n'ayant aucune ressemblance avec leur signification. Mais je crois qu'on a intérêt — pour des raisons d'ordre méthodologique et pratique — à ne considérer que les symboles figuratifs comme des pictogrammes, les symboles non figuratifs étant à toutes fins utiles identiques aux idéogrammes que connaissent plusieurs langues telles que le chinois par exemple.
- ⁹ BERNIER, Germaine et Jeanne BROCHU, *Jouons avec les pictogrammes à la maternelle*, Montréal, Lidec, 1980, p. 1.
- ¹⁰ *Petit Larousse illustré*, 1985, p. 849.
- ¹¹ Pour plus de détails, voir l'article intitulé « L'effet du contexte pictural et linguistique sur l'identification des mots dans les premiers apprentissages » de Joachim Reinwein (à paraître).