



HAL
open science

Pour une littéracie visuelle

Jean-Paul Meyer

► **To cite this version:**

Jean-Paul Meyer. Pour une littéracie visuelle. Spirale - Revue de Recherches en Éducation , 2014, Littéracies en contexte d'enseignement et d'apprentissages, 53, pp.133-144. <hal-01512450>

HAL Id: hal-01512450

<https://hal.science/hal-01512450v1>

Submitted on 29 Apr 2017

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons CC BY-NC-ND 4.0 - Attribution - Non-commercial use - No Derivative Works - International License

POUR UNE LITTÉRACIE VISUELLE

Résumé : La notion générale de littéracie, maintenant répandue en France, n'englobe pas encore la littéracie visuelle. Cette branche particulière fait déjà l'objet, aux États-Unis par exemple, d'enseignements programmés et de référentiels de compétence. Sous le nom de *visual literacy*, le domaine se définit comme l'ensemble des capacités permettant à un individu de localiser, interpréter, évaluer, utiliser et créer efficacement l'image et les médias visuels. On sait que les programmes scolaires français, du primaire au lycée, font maintenant place à l'image en tant qu'objet d'enseignement et de communication. Cependant, les activités envisagées concernent les attitudes de réception bien plus que les capacités de production. Pour généraliser une compétence de littéracie visuelle, il pourrait s'avérer utile d'une part de s'inspirer des référentiels tels que celui de l'ACRL, et d'autre part de faire une place plus importante aux formes iconotextuelles et multimodales contemporaines.

Mots-clefs : *visual literacy*, culture visuelle, compétence visuelle, pensée visuelle, référentiel, iconotexte, IVLA, multimodalité.

Le concept de *littéracie visuelle* est encore très peu connu en France, alors qu'il fait l'objet d'une production importante dans l'aire anglo-saxonne, principalement en Amérique du Nord (États-Unis, Canada). Le peu d'intérêt que la recherche en France témoigne pour ce thème aujourd'hui¹ contraste avec l'avance que possédait la communauté scientifique française en matière de pédagogie de l'image² jusqu'au milieu des années 1970. Aux États-Unis, où l'expression *visual literacy* a été forgée en 1969, le concept a pris de plus en plus de place en quatre décennies. Plusieurs groupes de chercheurs y discutent la définition et l'extension du terme, principalement réunis autour de l'*International Visual Literacy Association* (cf. Avgerinou, 2002 ; Elkins, 2007) et de la *New London School* (Kress, 1997 ; Cope et Kalantzis, 2000). Les auteurs du domaine publient aussi bien des monographies scientifiques que des manuels, et participent à la mise en place de référentiels de compétences en littéracie visuelle. Il en sera question au point 3 de mon étude.

Ce premier paradoxe en cache un deuxième, qui concerne la notion même de *littéracie*. En effet le mot s'est maintenant imposé en France, et ce qu'il recouvre fait l'objet de nombreuses recherches, souvent interdisciplinaires, fortement irriguées par des travaux en provenance des universités francophones du Canada³. Pourtant, malgré les efforts pour faire pencher la notion de littéracie vers le

¹ Une rapide recherche dans le catalogue du Système Universitaire de Documentation (SUDOC) avec les mots clés *littéracie* ou *littératie* et *visuelle* ou *médiatique* ne renvoie que deux résultats pertinents : Lebrun *et al.* (dir.), 2012a, et Lebrun *et al.* 2012b.

² Je cite pour mémoire quelques ouvrages fondateurs : Tardy (1966) et Jacquinet (1977) dans le domaine de la télévision, Metz (1971) et Vanoye (1979) pour le cinéma, Fresnault-Deruelle (1972) pour la bande dessinée.

³ Le mot *littéracie* remplace progressivement *illettrisme*, marqué par une connotation négative de « mesure d'un défaut ». La littéracie, en tant que compétence, suggère au contraire une situation positive. On remarque d'ailleurs qu'il est souvent question *des* littéracies, comme si la bannière du pluriel permettait de mieux rassembler les nombreux contextes d'usage (école, université, milieu profession-

médiatique et/ou le multimodal (voir les travaux de Lebrun *et al.*, 2012a, 2012b ; Dagenais, 2012 ; Le Deuff, 2012), le concept de littéracie⁴ reste encore très fortement marqué par la tradition du texte imprimé, c'est-à-dire sa lecture et son écriture.

Enfin, une dernière contradiction, qui concerne cette fois l'image en tant que telle, achève d'étonner l'observateur s'intéressant aux phénomènes didactiques dans l'enseignement français. L'image est maintenant bien intégrée dans les instructions officielles (notamment dans le socle de compétences du collège et les programmes des lycées)⁵, à la fois comme objet d'interprétation, de création ou de communication. De même, les arts et des langages visuels ont fait leur entrée dans les instructions du Primaire depuis une dizaine d'années. Malgré cela, on ne voit pas la littéracie visuelle se constituer en discipline ou matière scolaire, cadrée et opérationnalisée. Les compétences associées aux usages de l'image dépassent rarement le niveau des connaissances et des habitudes culturelles de réception ; les activités concrètes de production, voire de manipulation, restent rares.

Au-delà de ces contradictions, je tente de montrer ici que la généralisation d'une compétence de littéracie visuelle est possible en France. J'examinerai pour cela les définitions de la notion et le débat qu'elles suscitent, puis j'étudierai les principaux points d'un référentiel de « compétences visuelles » en usage aux États-Unis.

LE CHAMP DE LA LITTÉRACIE VISUELLE

On doit la première mention de la littéracie visuelle (désormais VL) à John Debes⁶, fondateur de l'*International Visual Literacy Association* (IVLA), dans un article publié en 1968. La première définition reconnue du terme a été publiée un an plus tard (Debes, 1969 : 27) :

“Visual Literacy refers to a group of vision-competencies a human being can develop by seeing and at the same time having and integrating other sensory experiences. The development of these competencies is fundamental to normal human learning. When developed, they enable a visually literate person to discriminate and interpret the visible actions, objects, symbols, natural or man-made, that he encounters in his environment. Through the creative use of these competencies, he is able to communicate with others. Through the appreciative use of these competencies, he is able to comprehend and enjoy the masterworks of visual communication⁷.”

On constate en lisant ces lignes, et cela a été pointé plusieurs fois par la suite (notamment par Avgerinou et Ericson, 1997), que la définition de Debes dé-

nel, etc.), les sens toujours plus variés du mot (mode d'être, compétence générale, savoir-faire spécifique, etc.), ainsi que les disciplines ayant la notion en partage (médias, sciences, économie, etc.).

⁴ En témoigne le succès de l'appellation « littéracie universitaire » pour les compétences d'écriture académique.

⁵ Cf. le point 2 ci-dessous, ainsi que les références des textes officiels en bibliographie.

⁶ John L. Debes était un technicien de la photographie, chargé de recherche et développement chez Eastman-Kodak.

⁷ « La *littéracie visuelle* regroupe un ensemble de compétences que l'être humain construit en associant ses capacités visuelles à d'autres expériences sensorielles. Le développement de ces compétences est essentiel à tout processus d'apprentissage chez l'homme. Elles lui permettent de devenir visuellement instruit, c'est-à-dire de distinguer et interpréter dans son environnement les actions, objets, et symboles (naturels ou non) relevant du visible. L'homme communique avec ses congénères en mobilisant ces capacités de manière créative. Lorsqu'il les utilise de manière réceptive, elles le rendent capable de comprendre et apprécier les chefs-d'œuvre de la communication visuelle. » (Ma traduction)

crit plutôt une « personne compétente » que la compétence elle-même, et plutôt un expert de la « pensée visuelle » – tel que définie par Arnheim (1969) par exemple – qu'un usager de l'image. De plus, quoique Debes voie dans les compétences visuelles un objet d'apprentissage incontournable, il n'est pas certain qu'elles puissent constituer, à la manière dont il les décrit, un objet d'enseignement. Le travail de transposition didactique reste à faire. J'ajoute que l'approche de Debes, empreinte d'un certain gestaltisme (notamment lorsqu'il considère la VL comme le résultat d'une double perception catégorielle) a ensuite influencé toute la construction théorique au sein de l'IVLA. « Penser visuellement » (*to think visually*) marque en effet une autre définition emblématique de cette institution, celle de Horton, qui décrit la VL comme la capacité à penser et apprendre en termes d'images (*to think and learn in terms of images*, Horton, 1983 : 99).

Je l'ai dit plus haut, le domaine de la VL est parvenu en Amérique du Nord à un stade de diversité et de profusion maximales, une sorte de climax de la recherche obtenu après quarante ans d'évolution. Pour Elkins (2008), cette situation s'explique par le fait que l'image est solidement installée dans quatre domaines fondamentaux de la vie publique : la recherche, la pédagogie, la politique et la production du savoir, quatre lieux où l'image contemporaine a vocation à être tout à la fois lue et écrite⁸. Le terme de *visual literacy*, malgré son côté « old-fashioned » (Elkins, 2008 : 3) et un peu oxymorique, lui paraît donc le mieux à même de représenter le point commun à tous les usages assignés à l'image dans ces domaines.

Le deuxième acteur important de la dissémination du concept de VL, après son lancement par l'IVLA, est l'*American Library Association* (ALA), et notamment sa composante chargée des bibliothèques universitaires, l'*Association of College and Research Libraries* (ACRL). L'ALA, qui s'était orientée dès les années quatre-vingt-dix vers la formalisation d'un référentiel de compétences pour l'*Information Literacy*, a en effet récemment confié à l'ACRL le soin de constituer de la même façon un référentiel pour la littéracie visuelle (voir ici-même, au point 3). Plusieurs équipes de chercheurs et de conservateurs ont travaillé simultanément en 2010 et 2011 sur les différents domaines de compétences, tout en s'entendant sur une définition commune⁹ :

“Visual literacy is a set of abilities that enables an individual to effectively find, interpret, evaluate, use, and create images and visual media. Visual literacy skills equip a learner to understand and analyze the contextual, cultural, ethical, aesthetic, intellectual, and technical components involved in the production and use of visual materials¹⁰.”

À l'inverse de la définition précédente, la synthèse que propose l'ACRL est entièrement centrée sur les tâches et les domaines ayant l'image pour objet, que ce soit dans une perspective de réception ou de production. La notion de littéracie est simplement transposée d'un support à un autre, et *visual* pourrait être remplacé par *textual* pour retrouver la définition de la littéracie « ordinaire ».

⁸ C'est également le point de vue de Gaede (2000), pour qui la « readability » d'une image n'est possible que parce qu'elle est le produit d'une culture commune. L'approche de Christin (1995) n'est finalement pas si éloignée, notamment lorsqu'elle montre que l'écrit est une représentation possible de l'image.

⁹ Disponible sur <http://www.ala.org/acrl/standards/visualliteracy> (consulté le 20 novembre 2013).

¹⁰ « La littéracie visuelle est un ensemble de capacités permettant à l'individu de trouver, interpréter, évaluer, créer et utiliser efficacement les images et les médias visuels. Les compétences de littéracie visuelle rendent un apprenant capable de comprendre et analyser les dimensions contextuelles, culturelles, éthiques, esthétiques, intellectuelles et techniques impliquées dans la production et l'usage de matériaux visuels. » (Ma traduction)

Cette perspective, qui a certes le mérite de considérer l'image à égalité avec le texte, présente pourtant le défaut de la banaliser. Dans sa volonté de dépasser le clivage avec le texte et de promouvoir un niveau supérieur de littéracie « transversale » – une compétence commune en quelque sorte, capable d'englober aussi bien la pratique scripturale que la pratique picturale – la définition de l'ACRL néglige un certain nombre de traits qui sont propres à l'image (composition, matière, limites, codes, etc.), et qui font justement qu'une *visual literacy* est nécessaire. Cette tendance relève des développements récents de ce que l'on appelle outre-Atlantique les *new literacies* ou les *multiliteracies*¹¹. Comme on le verra plus loin, elle cadre parfaitement avec la volonté de faire adopter un référentiel de compétences.

En plus de constituer un thème de recherche fécond depuis quelques décennies, la VL est également un ensemble de pratiques et d'outils, touchant la pédagogie, la vulgarisation, la mercatique, etc. Il n'est donc pas surprenant de constater que la définition la plus fréquemment rencontrée dans les exposés et les cours circulant sur l'internet est celle du site Wikipédia. Celle-ci est en ligne depuis 2005 environ :

“Visual literacy is the ability to interpret, negotiate, and make meaning from information presented in the form of an image, extending the meaning of literacy, which commonly signifies interpretation of a written or printed text. Visual literacy is based on the idea that pictures can be « read » and that meaning can be communicated through a process of reading¹².”

Aussi loin de la perspective « sensorialiste » de l'IVLA que de la « trans-littéracie » de l'ACRL, la définition de la VL par Wikipedia montre une curieuse allégeance au registre textuel. La notion de sens, absente dans les définitions précédentes, se trouve ici hypertrophiée, tout en étant conditionnée à une *interprétation* de l'image au moyen de sa *lecture*. L'idée que l'image puisse être un objet d'usage ou le produit d'une création devient secondaire. En outre, alors que la première occurrence de *read*, plutôt abstraite, est mise entre guillemets, la deuxième, à la fois concrète et restrictive, se réfère clairement au sens habituel de *lire un texte*. Il n'est plus question de voir ni même de regarder, mais d'interpréter et de « négocier » (!). Dans la définition de Wikipédia, la *visual literacy* laisse entendre qu'elle n'est qu'une forme mineure et étendue (*extended*) de la (*reading*) *literacy*.

On peut s'étonner que les tenants de la VL soient encore et toujours à la recherche d'une définition de leur objet. Mon état des lieux, aussi court que fragmentaire, ne saurait pourtant laisser croire que ce champ de recherche passe son temps à chercher ses limites ou à se donner des balises ; il s'en faut de beaucoup. Le problème est d'ailleurs moins l'absence d'unité de vue¹³ que le manque d'organisation des connaissances. Pour Brill *et al.* (2007) par exemple, les composantes de la VL ne font pas défaut, et il y a un accord suffisamment large sur leur justification. Le désaccord porte à mon sens sur leur taxonomie, sur leur grammaire de référence en quelque sorte. Juste retour des choses, le domaine de la littéracie visuelle est en cela comparable à un tableau : un espace non linéaire, dont les élé-

¹¹ Voir Le Deuff (2012) pour une présentation claire et complète du domaine.

¹² « La littéracie visuelle, généralisant le sens du mot *littéracie* habituellement appliqué au texte, est la capacité d'interpréter et d'exploiter le sens d'une information présentée sous la forme d'une image. La littéracie visuelle se fonde sur l'idée que l'image peut être “lue” et qu'une signification peut ainsi être communiquée au moyen de cette lecture. » (Ma traduction)

¹³ Contrairement à l'avis de Castéra *et al.* (2013) sur ce point.

ments sont disposés par contiguïté et dans une inorganisation (qui n'est qu')apparente.

UNE FORMATION AU VISUEL ?

Dans son livre *Le Professeur et les images*, publié en première édition en 1966, Michel Tardy explique le décalage entre les professeurs et les élèves de son temps vis-à-vis de l'image en disant que les premiers appartiennent encore à une civilisation pré-iconique, contrairement aux seconds, déjà bien installés dans l'ère iconique. Il prédit par conséquent que ce fossé générationnel sera résorbé lorsque les élèves des années soixante seront devenus des enseignants (Tardy, 1973 : 22).

On ne peut pas dire que cette prophétie soit aujourd'hui tout à fait réalisée, même si l'omniprésence de l'image et de l'écran ne fait aucun doute. La « maîtrise de l'image » – à comparer avec l'objectif de maîtrise de la langue, devenu central à partir de 1990 – est absente des instructions officielles de l'Éducation nationale. Alors que le signe visuel, entré dans l'école à la faveur de l'enthousiasme sémiologique des années 1960, a fait l'objet d'un vaste programme de formation des enseignants de la Maternelle à l'Université dans les années soixante-dix, il n'a pas donné naissance à une didactique et des contenus organisés comme le sont ceux de la VL aux États-Unis. En France, les années quatre-vingt et quatre-vingt-dix ont connu un essoufflement des initiatives, voire une certaine désillusion devant cet ensemble de pratiques qui ne parvenait pas à passer du stade de l'herméneutique du message iconique à celui d'une véritable formation aux langages visuels.

Une sérieuse rénovation a pourtant eu lieu dans la prise en compte de l'image à l'école. Elle a commencé en 1996 avec le collège, s'est poursuivie en 2002 à l'école élémentaire¹⁴ puis a concerné les lycées (général et professionnel) en 2009 et 2010. Au collège, l'accent est mis sur la relation texte-image et sur les fonctions de l'image, dans une perspective de lecture. Fonctions illustrative et narrative en 6^e puis informative et explicative 5^e et 4^e. En troisième, c'est la fonction argumentative qui domine (humour, publicité, etc.), avec également un regard du côté de l'adaptation (roman → film ou roman → BD). Toutefois, même si les textes officiels rappellent aussi souvent que possible le caractère transversal (interdisciplinaire) de l'étude de l'image, force est de constater que la plus grande partie du travail se fait dans le programme de français pour l'approche fonctionnelle, et dans le programme d'arts plastiques¹⁵ et d'histoire pour les dimensions culturelle et patrimoniale. Dans les textes officiels, quel que soit le niveau considéré, le morcèlement du domaine iconique se perpétue de manière frappante. Les fonctions communicatives ou techniques de l'image, par exemple en maths, SVT, langues vivantes, etc., ne sont pas du tout rapprochées des fonctions discursives ou esthétiques, ou alors très timidement. Le refus d'une « analyse formelle de l'image », plusieurs fois proclamé dans les programmes du collège, fait que l'approche pédagogique en reste toujours au stade de l'initiation, de la familiarisation, avec méfiance et distance. Il est toujours question de visée critique, d'interprétation raisonnée, comme si la maîtrise de l'image passait par son domptage. Pourtant, la comparaison des différents angles d'intervention de l'image dans les contenus

¹⁴ Les références exactes de tous les textes officiels figurent en bibliographie. Précisons que le collège et l'école ont connu une nouvelle révision des programmes en 2008.

¹⁵ Cela a encore été renforcé lors de la rénovation générale du programme, dit « Histoire des arts » (BO n° 32 du 28 août 2008).

d'enseignement montre que tout est prêt pour concevoir effectivement cet enseignement sous l'angle d'une littéracie visuelle¹⁶. Tout prouve cependant que la formation envisagée est une pédagogie de l'« image de » au lieu d'être une pédagogie des moyens visuels. Un article de Philippet et Bouissou (2007 : 40) consacré aux images du cours de géographie renforce d'ailleurs cet argument : les auteurs observent que la forte présence des images va de pair avec la grande difficulté du professeur à s'en servir. Il est évident que cette difficulté n'est rien d'autre qu'un défaut de littéracie visuelle. Comme le demande Monique Lebrun (2012a : 246), « quand donnera-t-on aux enseignants une formation sur la lecture de l'image et sur les relations texte-image ? ».

Pour conclure ce point avec un exemple concret, je prendrai le cas du *Livret de compétences* des élèves du primaire et du secondaire français, et de la place que celui-ci accorde à l'image. Le livret de compétences est un outil de programmation et d'évaluation, associé au *Socle commun de connaissances et de compétences* que la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'École du 23 avril 2005 a instauré. Il s'est peu à peu généralisé à tout le cycle d'enseignement obligatoire, en trois paliers : fin du CE1 (palier 1), fin du CM2 (palier 2) et fin de la Troisième (Palier 3). Dans la *Grille de référence* du palier 3, l'image apparaît dans sept items, relevant de quatre domaines de compétences :

- *Compétence 1/Maitrise de la langue française : lire*
 - adapter son mode de lecture à la nature du texte proposé et à l'objectif poursuivi
 - utiliser ses capacités de raisonnement, ses connaissances sur la langue, savoir faire appel à des outils appropriés pour lire
 - manifester par des moyens divers sa compréhension de textes variés
- *Compétence 4/Maitrise des TICE : créer, produire, traiter, exploiter des données*
 - traiter une image, un son ou une vidéo
- *Compétence 5/Culture humaniste*
 - lire et employer différents langages : textes, graphiques, cartes, images, musique
 - être capable de porter un regard critique sur un fait, un document, une œuvre
- *Compétence 6/Compétences sociales et civiques*
 - fonctionnement et rôle de différents médias

La lecture, on le voit, se taille la part du lion, mais sans que la référence à l'image soit explicite dans la Compétence 1 (elle l'est toutefois dans le détail des activités envisagées), et sans que soit évalué ce que la lecture de l'image a de spécifique, hormis dans le domaine de la culture humaniste (image d'histoire, œuvre d'art, etc.). Ce domaine sépare d'ailleurs de façon tout à fait inattendue les objets nommés graphiques, cartes et images, restreignant par avance le concept d'image à la représentation figurée – et sans doute réaliste – de la réalité. Et c'est finalement seulement dans la compétence 4, celle des technologies de l'information et de la communication, que l'image est prise pour ce qu'elle est, c'est-à-dire un artefact sur lequel il est possible d'agir. Mis à part cette exception technologique, c'est encore une fois le refus d'envisager la maîtrise du *visuel* qui est avoué. Il s'agit de lire une image, mais sans avoir jamais appris à la regarder. Où trouve-t-on dans la scolarité une méthodologie, un manuel, des exercices pour cela ? Une compétence nommée *Littéracie visuelle* ne devrait-elle pas pourtant figurer en bonne place parmi celles que l'on attend d'un collégien de 16 ans aujourd'hui ?

¹⁶ Rappelons qu'une nouvelle discipline, appelée « Arts visuels » a fait son entrée à l'École élémentaire en 2002.

VERS UN RÉFÉRENTIEL DES COMPÉTENCES VISUELLES

Plusieurs référentiels de compétences existent dans le domaine anglo-saxon pour la VL. Celui que je présente très brièvement ici¹⁷, de façon à le faire connaître et peut-être en vue de donner quelques idées, est un document conçu par l'*Association of College and Research Libraries*. Il me semble pouvoir servir, sinon de modèle, au moins d'exemple d'une pratique concrète, adaptée et transposable. Intitulé *Visual Literacy Competency Standards for Higher Education* et accessible sur le site de l'ALA¹⁸, ce référentiel se compose de 24 indicateurs de performance, classés en 7 capacités standards et illustrés chacun par plusieurs exemples de savoir-faire opérationnels¹⁹. Il s'accompagne d'un texte de présentation que je commenterai plus loin.

Les capacités standards sont déterminées d'après un certain nombre d'usages des médias visuels que l'on considère comme habituels ou prévisibles chez un « étudiant » dans ses tâches de réception et de production d'information. Le *student* dont il est question ici correspond peu ou prou à notre élève de secondaire et licence. L'inventaire n'est donc pas généralisable tel quel vers d'autres niveaux (maternelle, primaire, grandes écoles, etc.) ou d'autres contextes de formation (adultes, jeunes en réinsertion, etc.). Néanmoins, le référentiel est suffisamment souple pour se laisser adapter.

On peut résumer à gros trait chaque standard par un verbe : identifier (S1), s'approprier (S2), interpréter (S3), évaluer (S4), exploiter (S5), créer (S6) et respecter (S7) l'objet visuel et l'usage qui en est fait. Cette liste opérationnelle rapidement dressée, comparée à la succession des items, montre que le référentiel est construit à la manière de la taxonomie de Bloom (Bloom, 1956 ; Krathwohl, 2002), depuis le niveau de connaissances de base permettant de distinguer et définir des besoins, jusqu'au niveau supérieur d'attribution de valeur (sociale, morale, etc.), en passant par les degrés intermédiaires d'analyse et de reproduction. Voici donc ce référentiel :

Standard One

The visually literate student (VLS) determines the nature and extent of the visual materials needed.

1. Defines and articulates the need for an image.
2. Identifies a variety of image sources, materials, and types.

Standard Two

The VLS finds and accesses needed images and visual media effectively and efficiently.

1. Selects the most appropriate sources and retrieval systems for finding and accessing needed images and visual media.
2. Conducts effective image searches.
3. Acquires and organizes images and source information.

Standard Three

The VLS interprets and analyzes the meanings of images and visual media.

1. Identifies information relevant to an image's meaning.
2. Situates an image in its cultural, social, and historical contexts.

¹⁷ Je mentionne un exemple analogue, sans être tout à fait équivalent : il s'agit du référentiel conçu par le National Council of Teachers of English, nommé *NCTE Framework for 21st Century Curriculum and Assessment*

http://www.ncte.org/library/NCTEFiles/Resources/Positions/Framework_21stCent_Curr_Assessm ent.pdf (consulté le 20 novembre 2013).

¹⁸ <http://www.ala.org/acrl/standards/visualliteracy> (consulté le 20 novembre 2013)

¹⁹ Ma présentation ne retient que les capacités standards et les indicateurs.

3. Identifies the physical, technical, and design components of an image.
4. Validates interpretation and analysis of images through discourse with others.

Standard Four

The VLS evaluates images and their sources.

1. Evaluates the effectiveness and reliability of images as visual communications.
2. Evaluates the aesthetic and technical characteristics of images.
3. Evaluates textual information accompanying images.
4. Makes judgments about the reliability and accuracy of image sources.

Standard Five

The VLS uses images and visual media effectively.

1. Uses images effectively for different purposes.
2. Uses technology effectively to work with images.
3. Uses problem solving, creativity, and experimentation to incorporate images into scholarly projects.
4. Communicates effectively with and about images.

Standard Six

The VLS designs and creates meaningful images and visual media.

1. Produces visual materials for a range of projects and scholarly uses.
2. Uses design strategies and creativity in image and visual media production.
3. Uses a variety of tools and technologies to produce images and visual media.
4. Evaluates personally created visual products.

Standard Seven

The VLS understands many of the ethical, legal, social, and economic issues surrounding images and visual media.

1. Understands many of the ethical, legal, social, and economic issues surrounding images and visual media.
2. Follows ethical and legal best practices when accessing, using, and creating images.
3. Cites images and visual media in papers, presentations, and projects.

Dans leur présentation, les auteurs du référentiel indiquent que les compétences peuvent être utilisées en tout ou partie, en fonction du niveau de compétence déjà atteint par les usagers, et que la présentation linéaire du texte ne doit pas laisser entendre une application linéaire de la grille. Ce n'est donc pas seulement l'enseignant ou le tuteur qui adapte le référentiel à son contexte, mais également l'étudiant qui peut se l'approprier d'après son propre besoin d'apprentissage ou d'autoévaluation. Les auteurs indiquent également que les compétences, quoique rédigées par une équipe de conservateurs de bibliothèques universitaires, sont suffisamment transversales pour permettre un travail partagé et collaboratif des différents intervenants du domaine de la VL auprès des étudiants.

Le grand mérite, me semble-t-il, du référentiel de l'ACRL est qu'il prend en compte le caractère multiforme de l'image. L'image est parfois signe de communication, objet culturel, bien marchand, symbole énigmatique, représentation mentale, support d'apprentissage, etc. Tous ces aspects peuvent relever de la diversité des figures ou de la polyvalence d'une seule. Autrement dit, la valeur d'usage de l'objet visuel n'est pas seulement déterminée par sa nature propre ou son essence, mais aussi – comme la pièce de monnaie figurant le signe de Saussure – par la place relative qu'il occupe dans le système sémiotique. Cela montre que le degré maximal de littéracie visuelle, ce qu'on pourrait appeler la compétence des compétences, n'est finalement pas différent du degré de maîtrise de la littéracie « ordinaire » : tout comme le bon usager de la langue est celui qui sait agir sur le système pour l'utiliser à bonne fin, le bon usager de l'image est celui qui sait la manipuler en fonction de ce à quoi elle lui est utile.

UNE LITTÉRACIE ICONOTEXTUELLE ?

Après avoir abordé la VL sous l'angle de ses définitions possibles puis sous celui des compétences qui la composent (ou devraient la composer), je reviens pour clore provisoirement mon propos sur la question des principes théoriques de la VL, ou, si l'on préfère, des postulats qui fondent son existence. Ce problème divise la communauté des chercheurs du domaine. Certains, comme Messaris et Moriarty (2005) par exemple, pensent qu'il est urgent de clore les débats définitoires et de dépasser le malaise identitaire afin d'entrer dans une logique de production de démarches et d'outils scientifiques. Le projet est certes respectable mais a peu de chances de s'imposer. Comme j'ai déjà eu l'occasion de le dire, la divergence ne porte pas sur la nature ou le contenu de la notion de littéracie visuelle, mais sur la manière dont on la transforme en praxis.

Dans cette perspective, le projet d'Avgerinou et Petersson (2011), qui pose le problème de manière tout à fait différente, me semble plus productif. Pour ces auteurs en effet, prétendre définir la *littéracie* visuelle comme une compétence nécessite de s'accorder au préalable sur l'existence d'un *langage* visuel qui serait le vecteur de cette compétence²⁰. Ils tentent donc la démonstration à partir d'un postulat d'existence (« *Visual language exists* »), qu'ils complètent par un certain nombre d'assertions permettant de fonder un édifice praxéologique. Avgerinou et Petersson (2011 : 6 *sqq.*) identifient ainsi cinq axiomes autour de leur postulat central : *visual language is holistic* ; *visual language must be learned* ; *visual language may improve learning* ; *visual language is not universal* ; *visual language often needs verbal support*²¹.

Mon but n'est pas de discuter cette axiomatique ici, mais de mettre en lumière la dernière proposition de la liste, celle qui prévoit que « le langage visuel a souvent besoin d'un appui verbal ». La question est importante et a déjà souvent été abordée pour ce qui concerne le récit par exemple (Schaeffer, 2001 ou Meyer, 2011) ou également pour ce qui concerne l'intelligibilité des messages mixtes (Vaillant, 1999 ; Lapointe, 2000 ; Béguin-Verbrugge, 2006). Une séquence d'images est-elle narrative par elle-même ou est-elle une succession d'éléments langagiers figurés ? Les messages mixtes donnent-ils lieu à un décodage multimodal simultané ou hiérarchisé ? Si l'existence d'un « langage visuel » – pour reprendre le terme d'Avgerinou et Petersson – reste de l'ordre du postulat, c'est bien parce qu'il nous manque encore la réponse à ce genre de questions.

Cette assertion d'Avgerinou et Petersson (« Le langage visuel a souvent besoin d'un appui verbal ») est problématique car la question posée en termes de « besoin » ou d'« appui » risque fort de rester sans solution ; il suffit de penser aux schémas annotés, à la bande dessinée ou encore à l'image légendée pour comprendre que la particularité de ces objets hybrides, qu'avec d'autres je réunis sous l'appellation d'*iconotextes*, est le phénomène de complémentarité et de besoin réciproque du texte et de l'image qui les anime. L'existence d'*iconotextes* rend caduque l'idée de pureté du verbe ou d'immaculation de l'icône²² et permet de leur penser, sinon une communauté de substance, au moins une communauté de support. Les *iconotextes* constituent une bonne porte d'accès au domaine de la VL, ne serait-ce qu'en jouant le rôle d'entremetteur ou de sas entre ces deux univers diffé-

²⁰ La situation est comparable au débat sur la compétence communicative : il n'est pas possible d'atteindre cet objectif sans avoir au préalable déterminé le modèle langagier qui en sera le véhicule.

²¹ « Le langage visuel est holiste ; le langage visuel doit être appris ; le langage visuel peut améliorer l'apprentissage ; le langage visuel n'est pas universel ; le langage visuel a souvent besoin d'un appui verbal. » (Ma traduction)

²² Le terme même de littéracie visuelle n'est-il pas déjà le signe de ce métissage ?

rents que sont le signe visuel et le signe linguistique. Parmi ces productions intermédiaires, les adaptations de romans en bande dessinée (Meyer, 2013) sont propices à l'élaboration d'une compétence empruntant à la fois au littéral et au figural. La transposition narrative qui préside à ces adaptations, et dont j'ai montré ailleurs la fonction didactique dans la fondation du couple auteur-lecteur (Meyer, 2012), me semble pouvoir être réexaminée à la lumière de la *visual literacy*.

* * *

Ma présentation de la littéracie visuelle poursuivait deux objectifs. L'un, d'ordre épistémologique, consistait à présenter et cerner quelque peu ce concept mal connu en France, au moyen des définitions et de quelques approches théoriques disponibles. Loin d'épuiser le sujet, il s'agissait d'en montrer la trajectoire scientifique et la grande fécondité. L'autre objectif, de nature plutôt programmatique, a été de définir les grandes lignes d'une rénovation de notre approche de l'image dans la formation scolaire et universitaire. Prenant modèle sur un référentiel émanant d'une institution experte, je défends l'idée qu'une objectivation et une opérationnalisation de l'image sont possibles, et que les compétences visuelles doivent faire l'objet d'un cadrage et d'une programmation spécifiques.

Jean-Paul MEYER
Université de Strasbourg
LiLPA

Abstract : The general notion of literacy, now widespread in France, doesn't include visual literacy. This particular branch is already present in the United States for example, where lessons are planned and frameworks are conceived about visual language. Under the name of visual literacy, the field is defined as a set of abilities that enables an individual to effectively find, interpret, evaluate, use, and create images and visual media. We know that the French curriculum from primary to high school, are now up in the image as an object of education and communication. However, the courses are more oriented on reception attitudes than on production capacity. In order to generalize a skill of visual literacy, it may be useful to set up frameworks such as the ACRL, and secondly to make a larger place for contemporary iconotexts and multimodal forms.

Keywords : visual literacy, visual culture, visual competence, visual thinking, framework, iconotext, IVLA, multimodality.

Bibliographie

- Arnheim R. (1976 [1969]) *La Pensée visuelle*. Paris, Flammarion.
- Avgerinou M. D. & Ericson J. (1997) « A review of the concept of Visual Literacy » – *British Journal of Educational Technology* 28-4 (280-291).
- Avgerinou M. D. & Pettersson R. (2011) « Toward a Cohesive Theory of Visual Literacy » – *Journal of Visual Literacy* 30-2 (1-19).
- Béguin-Verbrugge A. (2006) *Images en texte, Images du texte. Dispositifs graphiques et communication écrite*. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.
- Bloom B. S. (dir.) (1956) *Taxonomy of educational objectives : the classification of educational goals*, vol. 1. London : Longman.

- Brill J. M., Kim D. & Branch R. M. (2007) « Visual Literacy Defined » — *Journal of Visual Literacy* 27-1 (47-60).
- Castéra J., Sarapuu T. & Piksööt J. (2013) « Développer la littératie visuelle des lycéens avec l'environnement d'apprentissage « Le Monde Cellulaire » : un retour d'expérience en France et en Estonie » — in : R. Nkambou, C. Delolme, S. A. Cerri, P. Boiron et C. Piliard (éds.) *Intégration Technologique et Nouvelles Perspectives d'Usage*, Actes du 8^e Colloque des Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement (249-254). Lyon : Université de Lyon.
<http://hal-lirmm.ccsd.cnrs.fr/docs/00/79/91/26/PDF/ActesTICE2012-Final-AvecSignets.pdf> (consulté le 20-11-2013)
- Christin A.-M. (1995) *L'image écrite ou La déraison graphique*. Paris : Flammarion.
- Cope B. & Kalantzis M. (2000) *Multiliteracies : Literacy Learning and the Design of Social Futures*. London : Routledge.
- Dagenais D. (2012) « Littératies multimodales et perspectives critiques » — *Les Cahiers de l'ACEDLE* 9-2 (15-46).
- Debes J. L. (1968) « Some foundations of visual literacy » — *Audiovisual Instruction* 13-9 (61-64).
- Debes J. L. (1969) « The loom of visual literacy » — *Audiovisual Instruction* 14-8 (25-27).
- Elkins J. (2008) « The Concept of Visual Literacy, and its Limitations » — in : J. Elkins (dir.) *Visual Literacy* (1-9). New York : Routledge.
- Fresnault-Deruelle P. (1972) *Dessins et bulles. La bande dessinée comme moyen d'expression*. Paris : Bordas.
- Gaede R. J. (2000) « The Cultural Dimension of Image Readability » — *Journal of Visual Literacy* 20-1 (73-78).
- Horton J. (1983) « Visual literacy and visual thinking » — in : L. Burbank and D. Pett (eds.) *Contributions to the Study of Visual Literacy* (92-160). Bloomington, IN : International Visual Literacy Association.
- Jacquinet G. (1977) *Image et pédagogie. Analyse sémiologique du film à intention didactique*. Paris : PUF.
- Krathwohl D. R. (2002) « A Revision of Bloom's Taxonomy : An Overview » — *Theory Into Practice* 41-4 (212-218).
- Kress G. R. (1997) *Before Writing : Rethinking the paths to literacy*. London : Routledge.
- Kress G. R., Van Leeuwen, T. (2006) *Reading Images : The Grammar of Visual Design*. London : Routledge.
- Lapointe C. (2000) « Texte et image, deux langages pour une seule lecture » — in : A. Jaillet (dir.) *Éducation et Sémiotique. Hommage à Michel Tardy* (169-180). Strasbourg : PUS.
- Le Deuff O. (2012) « Littératies informationnelles, médiatiques et numériques : de la concurrence à la convergence ? » — *Études de Communication* (131-147).
- Lebrun M., Lacelle N. & Boutin J.-F. (dir.) (2012a) *La littératie médiatique multimodale. De nouvelles approches en lecture-écriture à l'école et hors de l'école*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lebrun M., Lacelle N. & Boutin J.-F. (2012b) « Genèse et essor du concept de littératie médiatique multimodale » — *Mémoires du livre, Nouvelles études en histoire de la lecture* 3-2.
<http://id.erudit.org/iderudit/1009351ar>
- Messarès P. & Moriarty S. E. (2005) « Visual Literacy Theory » — in : K. Smith, S.

- E. Moriarty, G. Barbatsis and K. Kenney (eds.) *Handbook of Visual Communication : Theory, Methods and Media* (479-502). Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum.
- Meyer J.-P. (2011) « Du roman à la bande dessinée. Double contrainte de la transposition narrative » – *Formules* 15 (7-18).
- Meyer J.-P. (2012) « À propos des albums de BD adaptés de romans : De la transposition littéraire à la transposition didactique » – in : N. Rouvière (éd.) *Bande dessinée et enseignement des humanités* (157-170). Grenoble : Ellug.
- Meyer J.-P. (2013) « De la littérature sur la planche. Formes de l'adaptation littéraire en bande dessinée » – *Lire au Lycée professionnel 70 Enseigner la littérature par l'image*.
<http://www.educ-revues.fr/LLP/>
- Metz C. (1971) *Langage et Cinéma*. Paris : Larousse.
- Philippot T. & Bouissou C. (2007) « Les images en géographie : qu'en font les enseignants et les élèves ? » – *Spirale* 40 (37-44).
- Schaeffer J.-M. (2001) « Narration visuelle et interprétation » – in : M. Ribière et J. Baetens (éds.) *Time, Narrative and the Fixed Image/ Temps, narration et image fixe* (11-27). Amsterdam : Rodopi.
- Tardy M. (1973 [1966]) *Le Professeur et les images*. Paris : PUF.
- Vaillant P. (1999) *Sémiotique des langages d'icônes*. Paris : Champion.
- Vanoye F. (1979) *Récit écrit, récit filmique*. Paris : Nathan.

TEXTES OFFICIELS

- Programmes de 2002 pour l'École
BO hors-série n° 1 du 14 février 2002
- Programmes de 2008 pour l'École
BO hors-série n° 3 du 19 juin 2008
- Programmes de 1996 pour le Collège
(entrée en vigueur échelonnée) et révision de 2002
BO n° 25 du 20 juin 1996 et BO n° 8 du 21 février 2002 (Classe de Sixième)
BO n° 5 du 30 janvier 1997 et BO n° 8 du 21 février 2002 (Classes de Cinquième et Quatrième)
BO n° 5 du 30 janvier 1997, BO hors-série n° 1 du 13 février 1997, BO hors-série n° 10 du 15 octobre 1998 et BO n° 28 du 15 juillet 2004 (Classe de Troisième)
- Programmes de 2008 pour le Collège
BO spécial n° 6 du 28 août 2008 (Classes de Sixième, Cinquième, Quatrième et Troisième)
- Programmes de 2002 pour le Lycée d'enseignement général et technologique
(entrée échelonnée)
BO hors-série n° 3 du 30 août 2001 (Classe de Terminale)
BO n° 41 du 7 novembre 2002 (Classe de Seconde)
BO n° 40 du 2 novembre 2006 (Classe de Première)
- Programmes de 2010 pour le Lycée d'enseignement général et technologique
(entrée échelonnée)
BO spécial n° 4 du 29 avril 2010 (Classe de Seconde)
BO spécial n° 9 du 30 septembre 2010 (Classe Première)
BO spécial n° 8 du 13 octobre 2011 (Classe de Terminale)
- Programmes de 2009 pour le Lycée d'enseignement professionnel
BO spécial n° 2 du 19 février 2009