



Université d'Oran 2  
Faculté des Langues étrangères

**THESE**

Pour l'obtention du diplôme de Doctorat en sciences  
Spécialité: Français  
Option: DIDACTIQUE

**Les nouveaux manuels scolaires de français au primaire.  
Une étude de contenu**

Présentée et soutenue publiquement par :  
**Mme CHAIB ép Taleb Fatima Zohra**

**Devant le jury composé de :**

Hamidou Nabila	Professeur	Université. Oran 2	Président
Bénamar Aicha	Directeur de recherche	CRASC	Rapporteur
Touati Mohamed	Professeur	Université. Oran 2	Examineur
Boutaleb Djamila	Professeur	Université. Oran 2	Examineur
Mokaddem	Professeur	Université de SBA	Examineur
Bénamar Naima	Professeur	ENS .Oran 1	Examineur

**Année universitaire 2017-2018**

## TABLE DES MATIERES

<b>REMERCIEMENTS</b> .....	
<b>INTRODUCTION</b> .....	<b>1</b>
<b>CHAPITRE I : L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS EN ALGERIE</b> .....	
1. L'enseignement du français en Algérie à la lumière de la réforme.....	<b>6</b>
1.1. L'approche par compétences.....	<b>7</b>
1-2 L'approche par les compétences en Algérie.....	<b>7</b>
1.2.1. La situation didactique.....	<b>9</b>
1.2.2. La situation d'intégration.....	<b>9</b>
1.2.3. Les caractéristiques de la situation d'intégration.....	<b>9</b>
1.2.4. Les éléments constitutifs d'une situation d'intégration.....	<b>10</b>
1.2.5. Le rôle d'une situation d'intégration.....	<b>10</b>
1.3 La pédagogie du projet comme support de la mise en œuvre de « l'approche par compétences ».....	<b>11</b>
2- La réforme de 2003.....	<b>11</b>
3- L'impact de la politique de l'arabisation sur les manuels scolaires de français.....	<b>13</b>
4- Textes fondamentaux régissant l'enseignement des langues étrangères en Algérie.....	<b>14</b>
4.1 La charte nationale.....	<b>14</b>
4.2 Ordonnance du 16.04.1976. <i>Titre III</i> Article 25.....	<b>15</b>
4.3 Loi d'orientation sur l'éducation nationale (n°08-04 du 23 janvier 2008) .....	<b>16</b>
4.4 Mise en place de la nouvelle réforme.....	<b>17</b>
5-Le manuel scolaire.....	<b>19</b>
5. 1 L'édition.....	<b>21</b>
5.2 Caractéristiques des contenus.....	<b>22</b>
5.2.1 L'exactitude.....	<b>22</b>
5.2.2 La précision.....	<b>23</b>
5.2.3 L'actualité .....	<b>23</b>
5.2.4 L'objectivité.....	<b>23</b>
5.2.5 La contribution aux objectifs sociaux.....	<b>23</b>
5.2.6 Expériences d'apprentissage et développement des aptitudes.....	<b>23</b>
5.2.7 Progression des concepts et des aptitudes.....	<b>24</b>
5.3 Repérage des éléments constitutifs des manuels scolaires.....	<b>24</b>
5.4. Manuels et programmes.....	<b>25</b>

5.5 Fonctions du manuel scolaire .....	25
6- Présentation des 3 manuels de l'enseignement primaire.....	27
6.1. Manuel de 3 <sup>ème</sup> AP.....	27
6.2 Manuel de 4 <sup>ème</sup> AP.....	33
6.3 Manuel de 5 <sup>ème</sup> AP.....	39
<b>CHAPITRE II : DE L'UTILISATION DES MANUELS SCOLAIRES</b>	
1- Outils méthodologiques .....	57
1.1 Copie du questionnaire adressé aux enseignants.....	57
1.2 Grilles d'analyse exploitées.....	58
1.2.1 La grille de J.M. Dochot.....	58
1.2.2 La grille de Verdelhan.....	59
1.2.3 La grille de Choppin.....	60
1.2.4 La grille élaborée.....	62
2-Analyse du questionnaire destiné aux enseignants.....	63
3-Questionnaire adressé aux apprenants de 5 <sup>ème</sup> AP.....	84
3.1 Description de la séance.....	85
3.2 Analyse du questionnaire.....	87
4-Analyse des manuels à partir de la grille personnelle.....	92
4.1-La qualité des manuels scolaires de français à l'école primaire.....	92
4.1.1-La couverture .....	92
4.1.2- Format des documents.....	96
4.1.3- Les illustrations.....	96
4.1.4- Les textes.....	99
4.2- La compatibilité des illustrations avec les textes.....	106
4.2.1- Les gravures dans nos manuels scolaires, illustrent-elles réellement le sens des textes ?.....	107
4.2.2- Les illustrations proposées véhiculent-elles une force affective qui suscite l'intérêt de l'élève ?.....	110
4.3- La société représentée dans les manuels à partir des illustrations et des textes.....	117
4.3.1- La vision de la société.....	117
4.3.2- Ya -t-il allusion à d'autres cultures ou civilisations dans les manuels ? .....	125
4.4-Les thèmes relevés dans les manuels.....	131
4.5- Les valeurs diffusées dans les manuels scolaires .....	139

### **CHAPITRE III : L'IMAGE ET LE TEXTE DANS LE MANUEL SCOLAIRE**

1- L'image.....	144
1-1 Image et réalité.....	146
1.1.1 La perception.....	147
1.1.2 L'interprétation.....	149
1.2 L'école et les images.....	151
1.3 Fonction de l'image.....	153
1.3.1 Fonctions de l'image dans les méthodes du FLE.....	156
1.3.2 Fonctions de l'image dans ses rapports avec la parole.....	158
1.3.3 Complexité de l'utilisation pédagogique de l'image .....	159
1-4 L'utilisation de l'image dans l'apprentissage de la langue étrangère.....	162
1.4.1 L'image pédagogique.....	163
1.4.2 L'image pédagogique au service de l'apprentissage.....	167
1.4.3 L'image simulacre d'une situation de communication.....	168
1.4.4 L'utilisation de l'image comme support pédagogique.....	169
1.4.5 Lecture et exploitation de l'image.....	173
1.5 L'image figuration exacte de la signification linguistique.....	181
1.5.1 Méthodologie de l'approche par l'image.....	184
1.5.2 L'approche sémiotique.....	185
1.5.3 Approche cognitiviste.....	192
1.5.4 Approche psycho-physiologique.....	195
2- Dimension sémiologique de l'image.....	208
2.1 L'image-signe.....	209
2.2 Rapport texte/image.....	210
2-2-1 Fonction d'ancrage.....	211
2-2-2 Fonction de relais et d'accompagnement.....	215
2.3 L'aspect plastique de l'image.....	216
2.3.1 Le format.....	216
2.3.3 Les représentations de la profondeur.....	216
2.3.4 Les zones, les lignes et les figures.....	216
2.3.5 La lumière et la couleur.....	217
4- L'illustration, technique pédagogique pour faciliter l'accès au sens.....	217
3.1 Les types d'illustration.....	220

3-2 Caractéristiques et conditions d'une bonne illustration..... 220

3.2.1 La force de suggestion..... 220

3.2.2 La qualité de l'information transmise..... 221

3.2.3 La clarté et la précision..... 221

4- Le Texte..... 222

4.1 Une typographie hautement structurante ..... 230

4.1.1 Une architecture codifiée..... 231

4.1.2. Les organisateurs structurels..... 231

4.2. Typologie textuelle des manuels scolaires..... 232

4.2.1 Les textes « exemplificateurs » ..... 232

4.2.2 Les textes « analytiques » ..... 233

4.2.3 Textes « analytiques intermédiaires » ..... 233

4.2.4. Les textes « déclencheurs » ..... 234

**CONCLUSION..... 238**

**BIBLIOGRAPHIE..... 247**

**ANNEXES.....**

**RESUME.....**

# **INTRODUCTION**

---

Il fut un temps où le manuel scolaire était décrié par certains pédagogues comme Rousseau<sup>1</sup> qui écrivit: *point d'autre livre que le monde*. Bacon invitait, lui, ses contemporains à étudier la nature, non les livres, tout comme Montaigne qui dénonçait le travail intellectuel livresque qu'il considérait comme un écran permanent entre l'enfant et la réalité et devenait par cette promotion exclusive un instrument de savoir formel et verbal complice de la paresse de l'esprit.

Ces condamnations de l'utilisation du livre ne sauraient cependant nous faire méconnaître qu'il existe une authentique éducation par le livre pourvu qu'on sache lui donner la place qui lui revient et qu'on sache le concevoir et l'élaborer avec tous les soins nécessaires visant à solliciter l'activité de la pensée plutôt que de l'en dispenser ; de proposer des activités de recherche et non d'une simple acquisition de notions disparates.

En Algérie, le manuel scolaire a de tout temps suscité de vives polémiques comme ce fut le cas durant la rentrée scolaire 2016/2017 qui a donné lieu à de vives critiques aussi bien de la part des parents, des enseignants et des médias. Ces critiques, parfois violentes, ont été émises soit pour l'indisponibilité du manuel scolaire, soit pour la qualité de son contenu, soit pour les qualités esthétiques qui le caractérisent. L'enseignement de base du français langue étrangère (FLE) se fait à partir de textes et d'images proposés dans le manuel. Quelle que soit leur nature, les manuels et les textes qu'ils véhiculent, en plus de leurs fonctions de fixer l'histoire et de mettre en relief les empreintes concrètes et fidèles des peuples et des civilisations, ont servi, depuis des millénaires, de supports et d'outils d'enseignement.

Depuis l'avènement de l'école publique, l'utilisation généralisée des manuels s'est imposée comme une nécessité pour assurer l'efficacité de l'enseignement et la réussite scolaire.

Dès l'indépendance en Algérie en 1962, s'est posé le problème du livre scolaire et des conditions nécessaires à sa conception et son élaboration. Conditions en rapport avec la pédagogie, la psychopédagogie, la didactique, la culture, l'esthétique, le coût et la qualité de l'édition.

Elaborer des manuels scolaires pour des millions d'enfants constituait pour le jeune pays une entreprise colossale qui nécessitait des ressources humaines et financières qui dépassaient largement ses possibilités. Malgré tout, le ministère de

---

<sup>1</sup> Rousseau J.J, Emile ou de l'éducation, éd Flammarion, Paris, 1966, p 238.

l'éducation nationale déploya les efforts nécessaires pour permettre à l'école de décoller. Un institut spécialisé chargé de l'élaboration des manuels scolaires au lendemain de l'indépendance fut créé: l'institut pédagogique national (IPN) qui déploya des efforts considérables dans sa mission de conception et d'élaboration des manuels scolaires de tous les cycles, de l'enseignement primaire au secondaire.

Cela prouve l'importance de cet outil stratégique dans le parcours scolaire. Les besoins énormes à satisfaire qui se chiffrent par millions de livres à publier chaque année, les problèmes de coût de l'édition, ont généré des problèmes très délicats que le ministère s'efforce à résoudre à chaque rentrée scolaire.

La conception et l'élaboration des manuels ne sont pas de toute simplicité, en effet, on n'élabore pas un manuel scolaire de n'importe quelle manière. Produit sensible, il exige le temps nécessaire qu'il faut pour boucler les différentes étapes de son élaboration et de sa confection, particulièrement au niveau des contenus aussi bien notionnels que culturels. Souvent ce côté culturel d'ailleurs suscite des appréhensions et des critiques acerbes car il est très délicat d'établir une distinction tranchée entre langue et culture.

Outil pédagogique, indispensable dans les classes, le manuel scolaire de langue française a subi plusieurs corrections et changements depuis la réforme du système éducatif de 2003/2004. L'enseignement de base de la langue française se fait à partir de textes et d'images proposés dans ce manuel.

Nous avons choisi de travailler sur les espaces textuels et graphiques dans les trois manuels scolaires de langue française à l'école primaire algérienne pour montrer leur rôle, les principales spécificités qui les caractérisent et les implications pédagogiques qui en découlent dans le processus d'apprentissage.

Ainsi le choix de ce thème résulte d'une réalité vécue sur le terrain. Lors de nos visites dans les classes, nous avons pu constater que les enseignants éprouvent des difficultés dans l'exploitation et l'utilisation des manuels scolaires. Les apprenants, de leur côté, parviennent difficilement à aborder la lecture des images proposées et à tirer bénéfice de la relation texte- illustration.

Notre problématique s'articule autour de la conception du manuel scolaire de langue française et du choix des textes et gravures proposés pour cet enseignement.

Une des principales difficultés à laquelle se heurtent les apprenants aux prises avec un texte écrit, est la découverte de la signification. Construire du « sens » est une préoccupation essentielle de l'enseignant. On apprend mieux ce que l'on comprend



bien. Cela est valable pour les textes, mais aussi pour les images et les illustrations qui les accompagnent.

Plusieurs questions peuvent être posées pour mener cette recherche.

Dans leurs pratiques quotidiennes, les enseignants utilisent-ils les manuels scolaires ? La conception de ces manuels est-elle un facteur de facilitation de l'apprentissage d'une langue étrangère pour le jeune apprenant ? Quelle place et quel rôle est accordé à l'image ? Quelle place et quel rôle est accordé à l'image dans les manuels de la réforme ? L'image est-elle employée pour ses seules vertus décoratives ou bien joue-t-elle un rôle fonctionnel précis et quel usage en fait l'enseignement ? Quelle est la dimension socioculturelle que l'on peut percevoir dans ces manuels scolaires ?

Nous pouvons émettre des hypothèses en guise de réponse à ces questionnements. Le manuel scolaire est bien exploité en classe de FLE, et les concepteurs accordent une place primordiale à l'image puisque celle-ci illustre correctement le sens global des textes écrits.

Les textes sont rédigés convenablement dans le respect des polices de caractères scolaires standard et les espaces textuels et graphiques sont harmonieusement répartis dans les pages du manuel dans le respect des normes favorisant une bonne lisibilité.

Partons du principe qu'une langue véhicule une culture, la culture qui doit être présente dans les manuels scolaires est bien la culture française puisque le français est considéré comme étant langue étrangère. L'apprenant doit ressentir que le quotidien des principaux personnages des textes ne ressemble pas à son quotidien puisque la langue française est considérée comme étrangère.

Pour atteindre les objectifs assignés à cette recherche, et répondre aux questions posées, nous avons opté initialement pour la méthode analytique expérimentale, pour montrer l'intérêt de l'utilisation de cet outil pédagogique en classe de langue et l'enseignement apprentissage de cette dernière à partir des textes et images proposés.

Nous nous sommes basées sur l'observation des classes de 3<sup>ème</sup>, 4<sup>ème</sup>, et 5<sup>ème</sup> année primaire, (AP). Ainsi sur la collecte des données à travers des questionnaires adressés aux enseignants et l'exploitation d'une grille d'analyse des trois manuels scolaires. Sans oublier le point de vue des apprenants, même s'il n'est pas pris en considération scientifiquement parlant, nous avons tenu à nous approcher d'eux, puisque ce sont eux qui sont concernés en premier lieu.

Pour répondre à notre problématique, nous avons structuré notre recherche en trois chapitres. Le premier est intitulé, l'enseignement du français en Algérie, où nous avons évoqué la situation didactique, la réforme du système éducatif et nous avons terminé le chapitre avec une description des manuels scolaires de français à l'école primaire.

Dans le deuxième chapitre, nous avons présenté nos outils d'investigation. Nous avons adressé un questionnaire aux enseignants de la ville de Nédroma, à la wilaya de Tlemcen. Nous avons élaboré également une grille d'analyse pour les trois manuels scolaires où nous avons évoqué quatre axes de réflexion comportant la forme et le contenu des manuels en question. Une observation des classes de l'école primaire était nécessaire, nous avons assisté avec plusieurs enseignants à différents cours, lecture, compréhension orale, compréhension de l'écrit... dans le but de s'enquérir sur la démarche mise en œuvre dans l'utilisation des manuels scolaires en classe de langue.

Le troisième chapitre est intitulé, l'image et le texte dans le manuel scolaire. Nous porterons une réflexion théorique sur les deux concepts clés de notre recherche qui sont bien évidemment « le texte » et « l'image » et les rapports qu'ils entretiennent.

# **CHAPITRE 1**

---

## **L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS EN ALGERIE**

## **1. L'enseignement du français en Algérie à la lumière de la réforme**

L'enseignement de la langue française en Algérie vise comme objectif à l'école primaire, de développer chez le jeune apprenant des compétences de communication à l'oral (écouter/parler) et à l'écrit (lire/écrire). Influencé par l'approche communicative, il s'agit d'abord d'apprendre à communiquer dans cette langue.

Avec la nouvelle réforme, l'enseignement-apprentissage de la langue française connaît d'importants changements avec principalement l'introduction d'une nouvelle démarche pédagogique « l'approche par les compétences ». Ce qui impose aux responsables du secteur une réflexion sur la signification d'une telle approche et ses implications sur les plans pédagogique, méthodologique et des stratégies d'enseignement qu'elle induit dans la pratique quotidienne de la classe. La question principale qui doit être appréhendée est en rapport avec la signification de cette démarche pédagogique : qu'est-ce que l'approche par les compétences ?

Les spécialistes de l'éducation se sont aperçu que les apprenants d'une langue étrangère, après plusieurs années d'apprentissage ne parvenaient pas toujours à assimiler correctement la langue et restaient, pour la majorité d'entre eux, incapables de s'exprimer et de communiquer dans cette langue dans des situations concrètes, même si ces apprenants avaient intégré les savoirs enseignés (lexique, structures linguistiques, formes langagières) Ils demeuraient toujours incapables de mobiliser et d'utiliser ces savoirs en situation. A partir de ce constat, les professionnels de l'éducation se sont donc penchés sur le problème et ont exploré d'autres perspectives pour améliorer le rendement du système éducatif et le rendre plus performant. C'est ainsi qu'est née la nouvelle approche centrée sur les compétences qui s'intéresse plus particulièrement à la dimension pratique de la langue en situation. La transmission des savoirs n'est plus le centre des préoccupations (bien qu'ils constituent le socle indispensable de l'apprentissage) mais plutôt leur exploitation et les capacités à les utiliser dans les situations de la vie courante. La sphère pédagogique s'en trouve donc déplacée sur ces deux incontournables dimensions de la langue que sont l'expression et la communication. L'apprenant ne doit pas seulement acquérir des notions, des modèles de structures linguistiques, des formes langagières, mais intégrer aussi et surtout des habiletés, des techniques, des savoirs lui permettant de mobiliser et d'utiliser les formes verbales les structures linguistiques acquises en situation de façon pertinente. Voilà l'objectif à atteindre par les enseignants avec leurs élèves en mettant en œuvre une telle

approche. Les activités s'en trouvent donc centrées non plus sur la matière à enseigner mais sur l'apprenant et ses capacités en termes de savoir-faire langagier, d'installation de compétences d'expression et de communication.

### 1.1. L'approche par compétences

Il nous faut d'abord définir avec précision ce concept de compétence. Qu'est-ce qu'une compétence ? En linguistique<sup>2</sup> : *système de règles intériorisées par les sujets parlant une langue.*

En didactique<sup>3</sup> : *système intériorisé de règles qui permet à un organisme fini (le cerveau) de produire et de comprendre un nombre infini d'énoncés.*

A partir de ces deux définitions, on peut avancer que l'approche par compétences a l'ambition de mettre en œuvre un enseignement/ apprentissage plus concret, plus actif et plus durable. Ce nouvel apport se présente de manière bien organisée, en effet, il sélectionne les compétences et les objectifs correspondants; propose des activités variées en lecture, à l'orale, à l'écrit qui s'appuient sur des supports diversifiés.

Un élève a acquis une compétence lorsqu'il sait quoi faire, comment faire et pourquoi faire dans une situation donnée.

L'approche par compétences met donc l'accent sur la capacité de l'élève d'utiliser concrètement ce qu'il a appris à l'école dans des tâches et des situations nouvelles et complexes, à l'école tout comme dans la vie.

L'approche par compétences est ainsi plus exigeante que les méthodes précédentes utilisées à l'école, elle vise plus loin : amener l'élève à une plus grande maîtrise des savoirs scolaires et une plus grande capacité à utiliser et à appliquer les connaissances acquises dans des situations nouvelles.

Voici un ensemble de définitions qui sont données pour l'approche par les compétences :

- C'est la capacité de l'enfant à utiliser ses connaissances pour produire un résultat (MEN, 2009, Luxembourg).
- Savoir-agir complexe fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficaces d'un ensemble de ressources (selon le *programme de l'école québécoise, 2000*).

---

<sup>2</sup> Jean Dubois, Giacomo M, Guespin L, Dictionnaire de linguistique, éd Larousse, 2005, p 100.

<sup>3</sup> Robert Galisson, Coste D, Dictionnaire de didactique des langues, Hachette, 1980, pp 105/106.

- Aptitude à mettre en oeuvre un ensemble organisé de savoirs, savoir-faire et attitudes permettant d'accomplir un certain nombre de tâches. (*Décret Missions*, 1997, Belgique francophone).
- La compétence est définie comme la capacité à mettre en œuvre un ensemble organisé de savoirs, savoir-faire et attitudes permettant d'accomplir un certain nombre de tâches. C'est un savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficace d'un ensemble de ressources. (*Référentiel général des programmes*, 2009, Algérie).

Quelques exemples de compétences :

- Savoir orienter sa lecture en fonction de la situation de communication.
- Savoir formuler sur ses lectures une opinion écrite ou orale,
- Savoir interpréter un graphique, un tableau, un diagramme....

## **1-2 L'approche par les compétences en Algérie**

Dans le cadre de cette approche, la réforme du système éducatif algérien de 2003 s'inspire des résultats de recherches mettant en avant le paradigme socioconstructiviste. Ce paradigme induit la nécessité de passer de la logique d'enseignement à la logique d'apprentissage pour viser le développement, chez l'élève, de compétences transférables dans différents contextes. Des travaux de recherche les plus récents, la réforme a retenu les concepts de contexte, de curriculum et de compétences. En effet, les connaissances, tout comme les compétences, s'élaborent en contexte, plus précisément dans celui de situations éducatives variées à l'intérieur desquelles les élèves construisent leur savoir. Le concept de situation éducative est essentiel dans le sens où l'enseignement ne porte plus sur des contenus disciplinaires décontextualisés. Le second concept est celui de curriculum concept majoritairement adopté dans la recherche en éducation au niveau international. Le curriculum, en effet, va au-delà des seuls contenus normés dans les textes officiels pour embrasser l'ensemble des éléments qui concourent au parcours de l'élève : les supports pédagogiques, les pratiques des enseignants, les cadres organisationnels et sociaux de déroulement de l'apprentissage ainsi que les procédures d'évaluation.

L'approche curriculaire qui en est issue a pour but de faire converger les programmes d'études vers le destinataire unique, c'est-à-dire l'élève. Cette convergence s'appuie sur les compétences transversales, mais aussi sur des thèmes transversaux

pouvant être traités par plusieurs disciplines à la fois, de manière séparée ou au moyen de projets transdisciplinaires. Elle est destinée à décloisonner les programmes disciplinaires et à les mettre au service d'un projet d'éducation, invitant ainsi à trouver des « transversalités » entre programmes de différentes disciplines, du moins au niveau de champs disciplinaires à constituer.

Au plan méthodologique, le référentiel général des programmes met l'accent sur l'approche par compétences. Nous lisons à la page 17 de ce document officiel :

*« L'approche par compétences traduit le souci de privilégier une logique d'apprentissage centrée sur l'élève, sur ses actions et réactions face à des situations-problèmes, par rapport à une logique d'enseignement basée sur les savoirs et sur les connaissances à faire acquérir. Dans cette approche l'élève est entraîné à agir (chercher l'information, organiser, analyser des situations, élaborer des hypothèses, évaluer des solutions,...) en fonction de situations-problèmes choisies comme étant des situations de vie susceptibles de se présenter à lui avec une certaine fréquence ».*<sup>4</sup>

Dans l'introduction de chaque programme d'études, il est dit que les compétences à installer ou à développer – qui peuvent être disciplinaires ou transversales – constituent le critère de choix des situations d'apprentissage, mais également des objectifs à réaliser.

Autour des situations et des objectifs seront mobilisés les contenus, les moyens didactiques et les procédures d'évaluation. Le choix de l'entrée par les compétences n'est pas sans incidence sur les approches didactiques et la perception de l'évaluation et de ses fonctions. Le modèle sous-jacent à cette approche centrée sur les activités de l'élève dans une démarche de résolution de problèmes impose la prise en charge des problèmes posés par : l'intégration, la coordination, la différenciation pédagogique et l'évaluation formative.

---

<sup>4</sup> Référentiel général des programmes, Algérie, 2009, p 17.

### **1.2.1. La situation didactique**

Une situation « didactique » est une situation-problème que l'enseignant organise pour l'ensemble d'un groupe-classe, en fonction de nouveaux apprentissages : nouveaux savoirs, nouveaux savoir-faire, ....

La situation didactique est donc une situation d'apprentissage des ressources que l'élève va mobiliser dans des situations d'intégration.

### **1.2.2. La situation d'intégration**

Une situation d'intégration est le reflet d'une compétence à réaliser chez l'élève. Elle peut être considérée comme une occasion d'exercer la compétence chez l'élève, ou comme une occasion d'évaluer s'il est compétent. Dans l'approche par les compétences de base, quand on parle de situations, on parle de situations d'intégration, de situations « cibles », de situations de réinvestissement, tous ces termes sont des synonymes. La situation d'intégration consiste à donner à l'élève la possibilité d'exercer la ou les compétence(s) visée(s). Elle est en fait une « situation d'apprentissage de l'intégration ».

L'élève fait un ensemble d'activités d'apprentissage pour acquérir des savoirs (grammaticaux, lexicaux, culturels), maîtriser des savoir-faire (savoir lire, traiter l'information, écrire des textes variés, ...) et savoir agir en situation (maîtrise des rituels de la communication écrite et orale). Ensuite, il doit réaliser un travail personnel qui « mobilise l'ensemble de ces acquis ». En quelque sorte il apprend à intégrer toutes ces ressources. Cette phase d'intégration consiste en l'élaboration d'un produit final de communication (une affiche, un recueil de contes, une bande dessinée, des lettres diverses, des rubriques de journaux...) qui permet de vérifier que l'élève a effectivement appris à communiquer c'est donc une « activité d'évaluation » qui doit se faire impérativement individuellement. C'est aussi le moment de la métacognition qui permet à l'élève de parler des difficultés rencontrées lors des apprentissages, d'identifier les erreurs et les réussites et surtout de revenir sur la dimension méthodologique, les outils (comment accomplir les tâches).

### **1.2.3. Les caractéristiques de la situation d'intégration**

On pourrait énoncer comme suit les caractéristiques d'une situation d'intégration :

- Elle mobilise un ensemble d'acquis. Ces acquis sont intégrés et non additionnés.



- Elle est orientée vers la tâche, elle est significative. Elle possède donc une dimension sociale, que ce soit pour la suite du parcours de l'apprenant, pour sa vie quotidienne ou professionnelle. Il ne s'agit pas d'un apprentissage « scolaire ».
- Elle fait référence à une catégorie de problèmes spécifiques à la discipline, ou à un ensemble de disciplines, dont on a spécifié quelques paramètres.
- Elle est nouvelle pour l'apprenant.

Ces caractéristiques permettent de distinguer un simple exercice de la résolution de problème, c'est-à-dire l'exercice de la compétence proprement dite.

#### **1.2.4. Les éléments constitutifs d'une situation d'intégration**

La situation d'intégration est composée de trois constituants : un support, une (des) tâche(s), une (des) consigne(s).

Les supports de la situation : ensemble d'éléments matériels présentes à l'élève et défini par :

- Le contexte qui décrit l'environnement dans lequel se déroule la situation.
- Les supports d'information sur la base de cette information l'apprenant va agir.
- La fonction qui précise dans quel but la production doit être réalisée.
- La tâche : c'est l'image de ce que l'on attend de l'élève quand il résout une situation.

La consigne : c'est l'ensemble des instructions de travail qui sont données à l'apprenant de façon explicite.

#### **1.2.5. Le rôle d'une situation d'intégration**

La situation d'intégration, qui vient couronner non pas un apprentissage, mais un ensemble d'apprentissages. La situation d'intégration, ou plutôt faudrait-il dire la situation d'apprentissage de l'intégration, consiste tout simplement à donner à l'élève l'occasion d'exercer la compétence visée : un problème complexe à résoudre, un travail de production personnelle, une activité de recherche, ...

En effet, la meilleure occasion d'installer une compétence est de donner à l'élève, à l'étudiant, l'occasion de l'exercer. Comme le dit Le Boterf : *À la différence de la pile bien connue, la compétence ne s'use que si on ne l'utilise pas.*<sup>5</sup>

---

<sup>5</sup> Guy Le Boterf, Construire des compétences individuelles et collectives, Ed d'organisation, Paris, 2000.

La situation d'intégration est donc l'image de la situation dans laquelle l'élève est invité à exercer sa compétence.

### **1.3 La pédagogie du projet comme support de la mise en œuvre de « l'approche par compétences »**

L'approche par compétence s'appuie sur la pédagogie du projet pour réaliser ses objectifs. Un tel choix se justifie par les opportunités à intégrer dans chaque séquence d'apprentissage une grande diversité d'activités qui exigent une participation active et permanente de l'apprenant qui est invité à participer à la construction de son savoir, au développement de son savoir-faire et savoir-être. Le travail par équipes et également valorisé dans le cadre de la pédagogie du projet. Donner la possibilité et l'opportunité aux apprenants de travailler ensemble sur un sujet, de négocier entre eux, de rechercher ensemble la solution d'un problème, de concevoir et de réaliser en groupes des outils, de confronter leurs idées, de telles activités peuvent se révéler de puissants facteurs de motivation.

Pourquoi une pédagogie du projet ? Tout d'abord parce qu'il constitue le cadre intégrateur dans lequel les apprentissages langagiers oraux et écrits prennent tout leur sens pour permettre la maîtrise de compétences. Une telle approche favorise ensuite un choix de sujets de projets qui touchent les centres d'intérêt de l'enfant. D'autre part le projet fait appel à une démarche pédagogique qui permet de mieux gérer le temps, l'espace, la classe et les apprentissages. Il se donne pour objectif l'élaboration d'une production matérielle écrite ou orale. Il permet également à l'apprenant de s'impliquer dans un travail de groupe de recherche exploratoire pour la réalisation d'un objectif collectif. De cette manière, il est un facteur de socialisation et développe des savoir-faire importants comme écouter les autres, travailler ensemble, recueillir et classer des informations.

## **2/ La réforme de 2003**

En 1999 de nouvelles perspectives apparaissent avec le Président Bouteflika, élu à la tête de l'état le 15 avril 1999. Sa maîtrise de la langue arabe et du français fait l'unanimité dans tous les cercles politiques. Il ne se prive pas de s'exprimer publiquement en français. A l'occasion de la journée de l'étudiant, le 19 mai, il relativise les problèmes de langue, en s'adressant aux étudiants en français devant les caméras de la télévision. Malgré la loi, il a osé utiliser en public la langue française, et proclamer la nécessité du multilinguisme en Algérie. Il déclara lors d'un discours « *La*

*génération de l'an 2000 est bien différente de celle de 1962* ». C'est ainsi que la question des langues est perçue différemment de ce qu'elle fut en 1962.

Il demande aux étudiants de ne pas rester otages d'une seule langue. Il fit aussi cette remarque : *« Il n'y a jamais eu de problème linguistique en Algérie, juste une rivalité et des luttes pour prendre la place des cadres formés en français »*. Ce qu'affirme également Gilbert Grandguillaume anthropologue arabisant :

*« Les « arabophones », dit-il, issus du mouvement réformiste ou fraîchement émoulus des universités du Moyen-Orient, généralement monolingues, n'eurent de cesse de chasser les agrégés d'arabe bilingues issus de l'université française. L'arabisation dont ils réclamaient la promotion ne pouvait dès lors être qu'une lutte contre la dominance de la langue française. Derrière cette revendication idéologique se cachait aussi la volonté d'accéder aux postes de l'administration et de l'enseignement. Ce courant réformiste reçut l'appui des baâthistes qui œuvraient à la construction de la « grande nation arabe ».*<sup>6</sup>

Cette attitude du président de la république ouvre la voie à des aménagements au ministère de l'éducation. Une commission chargée de réfléchir à une réforme du système éducatif est mise en place par le Président. La commission, (CNRSE)<sup>7</sup> appelée commission « Benzaghrou » est installée avec l'objectif d'établir un diagnostic et de préparer des réformes pour février 2001. La commission est présidée par Benali Benzaghrou, recteur de l'université des sciences et des technologies, Houari Boumediène d'Alger. Son rapport est rendu à la présidence de la République en 2003. Mais jusqu'à ce jour, on ne sait pas grand-chose du contenu de ce rapport élaboré par 170 spécialistes, dont l'actuelle ministre de l'Education nationale, madame Benghabrit. La présidence de la République a choisi, on ne sait pour quelles raisons, de ne pas rendre public le document. Pourtant, « il n'y a rien de secret » dans le document, soutient Benali Benzaghrou qui dit ne pas comprendre « pourquoi les services de la présidence de la République n'ont pas rendu public le rapport ». En l'absence donc d'une copie

<sup>6</sup>Gilbert Grandguillaume, Arabisation et politique linguistique au Maghreb, Maisonneuve et Larose, Paris, 1983, p 214.

<sup>7</sup> CNRSE abréviation de ; Commission Nationale de la Réforme du Système Educatif.

manifeste, seuls certains axes de ce document sont connus. Lors d'un entretien accordé au journal « El Watan », M. Benzaghoul a énuméré les grands axes de ce que devait être la réforme du système éducatif. Parmi ces grands axes on peut citer l'enseignement et la valorisation des langues étrangères qui sont recommandés car, pour « des raisons historiques, l'accès aux sciences et aux technologies doit forcément passer par les langues étrangères ».

Au terme de ses travaux, ladite commission préconise, entre autre, d'introduire l'enseignement du français dès la 3<sup>ème</sup> année du primaire alors qu'il ne se faisait qu'à partir de la 4<sup>e</sup> année primaire.

Comme on peut le constater, le statut de la langue française reste tout à fait ambigu et précaire à l'école. L'origine du conflit qui oppose « arabisants » et « francisants » vient du fait que les seconds se trouvent plus avantagés que les premiers. L'arabe offrait peu de débouchés exception faite dans l'enseignement et la justice. Les postes importants de l'administration et de décision étaient tenus dans leur écrasante majorité par des francisants. Dans tout ce bras de fer, l'éducation et la pédagogie sont totalement ignorées.

Pour nous résumer sur la question des réformes, nous rappelons que le système éducatif algérien a vécu 03 grandes réformes : celle de 1976 avec la mise en place de l'école fondamentale et le renforcement de l'arabisation, celle de 1999 visant un toilettage des programmes et celle de 2006 avec la commission « Benzaghoul » la suppression d'une année du primaire qui ne compte plus désormais que 5 années d'enseignement au lieu de 6 auparavant, mais avec la création d'une année préscolaire.

### **3/ L'impact de la politique de l'arabisation sur les manuels scolaires de français**

Lors de la première étape qui a suivi l'indépendance, en 1962, le manuel hérité de l'école française, fut reconduit. Au primaire c'était le manuel qui mettait en œuvre la méthode « Aïtou yahia ». Mais très vite apparut l'étape de l'algérianisation du manuel : des efforts considérables furent déployés pour élaborer un manuel scolaire algérien, assurer sa disponibilité et sa gratuité.

Le manuel scolaire a subi plusieurs modifications depuis sa première élaboration jusqu'à nos jours, modifications qui touchent à son contenu, sa forme, la qualité du papier, son édition, son impression, bénéficiant de l'évolution des moyens d'impression,

de mise en page et d'édition. Malgré l'émergence des Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication (NTIC), le manuel scolaire demeure toujours le moyen d'enseignement et d'apprentissage incontournable.

L'élaboration de manuels scolaires répondant aux objectifs de la réforme du système éducatif constitue un vecteur de qualité de l'enseignement et d'amélioration des apprentissages.

Le recours aux maisons d'édition aussi bien publiques que privées, a favorisé l'élaboration de manuels de qualité qui répondent aux vœux des enseignants, des apprenants et de leurs parents. La disponibilité de ce produit est d'autre part une question stratégique.

Sur le plan pédagogique, actuellement, il faut relever que les programmes adoptent l'approche par compétences comme modèle d'enseignement. Ce modèle implique nécessairement des conséquences sur le statut du manuel scolaire. Dans le cadre de ces nouvelles orientations pédagogiques, les fonctions du manuel sont indéniablement plus larges. En plus de fournir des informations et de proposer de nombreuses activités langagières, il devient aussi un support de communication et d'interactions

Un rappel des textes fondamentaux régissant l'enseignement des langues étrangères en Algérie nous semble également nécessaire avant d'aborder les aspects théorique et pratique des manuels de français dans l'enseignement primaire.

## **4/ Textes fondamentaux régissant l'enseignement des langues étrangères en Algérie**

### **4.1 La charte nationale**

*« Cette récupération totale de la langue nationale et sa nécessaire adaptation à tous les besoins de la société, n'excluent pas un ferme encouragement à l'acquisition des langues étrangères. A cet égard, notre idéal le mieux compris est d'être pleinement nous-mêmes, tout en nous ouvrant sur les autres et en maîtrisant, en même temps que notre langue, dont la primauté reste indiscutable, la connaissance des langues de culture qui nous faciliteraient la constante communication avec*

*l'extérieur, c'est-à-dire avec les sciences et les techniques modernes et l'esprit créateur dans sa dimension universelle la plus féconde »<sup>8</sup>.*

Nous pensons effectivement, que si l'importance des langues étrangères n'est plus à démontrer, en ce sens qu'elles permettent de découvrir de nouvelles cultures et ouvrent de nouvelles perspectives de nouvelles portes vers des pays différents du nôtre, cette ouverture doit impérativement se réaliser à partir de la langue nationale. Car sans sa langue nationale, l'homme de demain ne peut participer au mouvement universel des idées. Toute participation qui s'effectue en dehors de sa communauté, doit se faire à partir de ce qu'il a appris à l'intérieur de la sienne, dans le respect de ses valeurs et de son identité culturelle en prenant conscience des différences entre les peuples. La maîtrise des langues étrangères favorise en outre, les échanges et la mobilité internationale, c'est un facteur de promotion qui donne accès à certains postes, à certaines fonctions internationales. Enfin l'apprentissage d'une ou plusieurs langues étrangères est source d'enrichissement, de réussite sociale et intellectuelle.

#### **4.2 Ordonnance du 16.04.1976. Titre III Article 25**

*« L'école fondamentale est chargée de dispenser aux élèves... (...)*

*L'enseignement des langues étrangères qui doit leur permettre d'accéder à une documentation simple dans ces langues, à connaître les civilisations étrangères et à développer la compréhension mutuelle entre les peuples ».*

La pertinence des objectifs fixés pour l'apprentissage des langues étrangères ne fait aucun doute. Il nous semble, effectivement, que la documentation est le premier souci d'une nation en quête de développement. L'accès aux sciences, aux techniques et à la technologie est une exigence vitale pour l'évolution et le développement de notre pays. Connaître d'autres civilisations et entretenir de bons rapports avec d'autres

---

<sup>8</sup> La charte nationale, éditions populaires de l'armée, 1976, P66.

peuples est également une nécessité fondamentale pour assurer la paix, la concorde et l'amitié qui doivent caractériser nos relations avec les autres nations.

#### 4.3 Loi d'orientation sur l'éducation nationale (n°08-04 du 23 janvier 2008)

L'analyse des tendances mondiales en matière d'éducation met en relief l'importance de l'enseignement des **langues** étrangères et cela, à la lumière des considérations suivantes :

- Les implications linguistiques très fortes résultant de la mondialisation de l'économie et des mutations technologiques déterminant la conquête des marchés et des savoirs,
- La maîtrise de langues étrangères de grande diffusion est indispensable pour participer effectivement et efficacement aux échanges interculturels et accéder directement aux connaissances universelles,
- L'introduction du plurilinguisme à un âge précoce est reconnue par la plupart des pays, notamment au Maghreb et presque dans tous les pays arabes, comme un atout indispensable pour réussir dans le monde de demain. Dès lors, une politique rationnelle et avisée des langues étrangères qui tienne compte des seuls intérêts de l'apprenant algérien et de la place de l'Algérie dans le concert des nations, doit être mise en œuvre pour pouvoir accéder à la science, à la technologie et à la culture universelle.

Le monolinguisme ne peut contribuer au développement du pays. Il ne permet ni l'ouverture sur le monde, ni l'accès aux savoirs et aux connaissances scientifiques élaborées ailleurs, empêchant ainsi l'établissement d'un dialogue fécond avec les autres cultures et civilisations.

L'énoncé des finalités de l'enseignement des langues étrangères permet, en matière de politique éducative, de définir les objectifs généraux de cet enseignement en ces termes : «*Le français est enseigné en tant qu'outil de communication et d'accès direct à la pensée universelle, en suscitant les interactions fécondes avec les langues et cultures nationales*»<sup>9</sup>. Au même titre que les autres disciplines, l'enseignement du français prend en charge les *valeurs identitaires*, les *valeurs* intellectuelles, les *valeurs* esthétiques en relation avec les thématiques nationales et universelles.

Il nous paraît utile de rappeler également quelques orientations promulguées par le ministère de l'éducation parues dans la rubrique : *Directives et Conseils* du Ministère de l'Éducation publiés en 1971, on relève les orientations suivantes:

---

<sup>9</sup> Référentiel général des programmes, Algérie, 2009.

*« Sous peine de faillir à sa mission, l'enseignement du français ne saurait se définir dans son contenu et ses méthodes qu'en fonction de ses données d'une part, l'orientation générale du pays et ses options fondamentales d'autre part.*

*Le fait que le français soit si répandu quel qu'en soit l'usage doit être à présent considéré en Algérie comme une langue vivante étrangère. Dans ces conditions qui lui donnent son caractère spécifique et original ; cet enseignement doit s'assigner des objectifs essentiellement linguistiques... Il s'agit d'enseigner aux élèves une langue plutôt qu'une culture étant bien entendu que l'apprentissage d'une langue comporte tout naturellement une ouverture sur une civilisation et un système de référence dont il serait regrettable de ne pas relever le génie et les valeurs propres».*<sup>10</sup>

La langue est en même temps un outil et un véhicule de la pensée de l'individu et également un moyen de se représenter la vie, l'univers. Aussi peut-on se demander si l'enseignement d'une langue étrangère peut se faire exclusivement sur le plan linguistique. Sachant que toute langue est chargée de significations émotives et culturelles, cela nous paraît pour le moins équivoque. Mais il faut savoir également que parler la langue d'une communauté, ne veut pas dire parler leur langage.

#### **4.4 Mise en place de la nouvelle réforme**

Le programme de français de 3<sup>ème</sup> année primaire élaboré par la Direction de l'Enseignement Fondamental édité par l'O.N.P.S ; Alger 2008, on peut lire en page 4. *« L'enseignement de la langue française en Algérie vise comme objectif à l'école primaire, de développer chez le jeune apprenant des compétences de communication à l'oral (écouter/parler) et à l'écrit (lire/écrire) »* Influencé par l'approche communicative, il s'agit d'abord d'apprendre à communiquer dans cette langue.

Avec la nouvelle réforme, l'enseignement-apprentissage de la langue française connaît d'importants changements avec principalement l'introduction d'une nouvelle

---

<sup>10</sup> Ministère de l'Éducation, Préambule aux Directives et conseils, Année scolaire 1971-1972.



démarche pédagogique « l'approche par les compétences ». Ce qui impose aux responsables du secteur une réflexion sur la signification d'une telle approche et ses implications sur les plans pédagogique, méthodologique et des stratégies d'enseignement qu'elle induit dans la pratique quotidienne de la classe. La question principale qui doit être appréhendée est en rapport avec la signification de cette démarche pédagogique : qu'est-ce que l'approche par les compétences ?

Les spécialistes de l'éducation se sont aperçu que les apprenants d'une langue étrangère, après plusieurs années d'apprentissage ne parvenaient pas toujours à assimiler correctement la langue et restaient, pour la majorité d'entre eux, incapables de s'exprimer et de communiquer dans cette langue dans des situations concrètes, même si ces apprenants avaient intégré les savoirs enseignés (lexique, structures linguistiques, formes langagières) Ils demeuraient toujours incapables de mobiliser et d'utiliser ces savoirs en situation. A partir de ce constat, les professionnels de l'éducation se sont donc penchés sur le problème et ont exploré d'autres perspectives pour améliorer le rendement du système éducatif et le rendre plus performant. C'est ainsi qu'est née la nouvelle approche centrée sur les compétences qui s'intéresse plus particulièrement à la dimension pratique de la langue en situation. La transmission des savoirs n'est plus le centre des préoccupations (bien qu'ils constituent le socle indispensable de l'apprentissage) mais plutôt leur exploitation et les capacités à les utiliser dans les situations de la vie courante. La sphère pédagogique s'en trouve donc déplacée sur ces deux incontournables dimensions de la langue que sont l'expression et la communication. L'apprenant ne doit pas seulement acquérir des notions, des modèles de structures linguistiques, des formes langagières, mais intégrer aussi et surtout des habiletés, des techniques, des savoirs lui permettant de mobiliser et d'utiliser les formes verbales les structures linguistiques acquises en situation de façon pertinente. Voilà l'objectif à atteindre par les enseignants avec leurs élèves en mettant en œuvre une telle approche. Les activités s'en trouvent donc centrées non plus sur la matière à enseigner mais sur l'apprenant et ses capacités en termes de savoir-faire langagier, d'installation de compétences d'expression et de communication.

## 5/ Le manuel scolaire

Qu'est-ce qu'un manuel ? Si l'on se réfère au dictionnaire Larousse<sup>11</sup>, il s'agit « d'un ouvrage didactique ou scolaire qui expose les notions essentielles d'un art, d'une science d'une technique ... ». Ce terme désigne également l'ensemble des ressources que l'enseignant utilise dans l'acte pédagogique quotidien en classe. Le manuel, le plus souvent assimilé à un livre, est d'abord une source de connaissances qui se présentent sous forme d'un programme qui comporte la quintessence d'un savoir ordonné et logique visant l'amélioration constante de l'enseignement. C'est le support et le creuset des connaissances retenues et privilégiées par les responsables de l'éducation.

C'est un auxiliaire didactique précieux qui existe depuis pratiquement l'avènement de l'école jusqu'à nos jours.

Le manuel scolaire est un outil indispensable à l'apprentissage en milieu scolaire, particulièrement au niveau de l'école primaire. Le travail que nous nous proposons de réaliser trouve sa justification dans la qualité des manuels de français mis à la disposition des élèves de l'école primaire de notre pays. Des médias, des enseignants de même que des parents, ne manquent de prendre la parole pour donner leurs points de vue, de porter des jugements sur les manuels. Les problèmes survenus à la rentrée scolaire 2016/2017 par l'édition des manuels, montrent l'intérêt que suscite ce document dans la société. Beaucoup de gens estiment que ces manuels manquent d'efficacité.

C'est à partir d'une étude approfondie des besoins des apprenants que les commissions de manuels peuvent prendre les décisions concernant l'élaboration des manuels en fonction de 3 aspects essentiels:

- Les objectifs des programmes d'enseignement,
- Les priorités pour les niveaux d'études et les disciplines,
- La qualité de l'édition avec ses contraintes financières naturellement.

Cette élaboration suppose l'existence d'auteurs compétents et expérimentés, travaillant en étroite collaboration avec les responsables des programmes et les spécialistes en graphismes et en édition.

Le graphisme est une véritable science de « mise en forme » qui combine un assortiment de savoirs, de savoir-faire et d'intuition selon des modalités déterminées par

---

<sup>11</sup> Dictionnaire de français - compact, Ed Larousse, Paris, 1998.

les caractéristiques de chaque nouveau projet d'élaboration de manuels être graphiste ne suffit pas, celui-ci doit être aussi un bon sémioticien pour comprendre les différents processus et les inévitables interrelations en rapport avec la perception et l'interprétation du sens véhiculé par un élément visuel ou verbal. Il doit aussi comprendre comment se transmet l'information – stratégies pédagogiques, représentation des données, lisibilité et exploitabilité, ordonnancement cognitif et résolution hiérarchique de problèmes de la typographie, la mécanique de conception d'alphabets et la lecture. Une maîtrise analytique et technique est ainsi indispensable pour comprendre comment les formes, les couleurs, les textures peuvent exprimer des idées, assurer la cohésion et le dynamisme esthétique.

Le graphiste doit également bien connaître la psychologie et l'histoire car il lui faut maîtriser les fondements sociaux, les habitudes culturelles et le symbolisme, tout en tenant compte des besoins des apprenants auxquels est destiné le manuel pour les stimuler, susciter leurs intérêts. Enfin, il doit avoir une perception approfondie et une maîtrise affirmée des multiples technologies nécessaires pour la réalisation d'une mise en œuvre de son projet : supports et techniques d'impression, illustration, programmation informatique, infographie pour les effets spéciaux, ...

Dans la conception et l'élaboration des manuels, l'espace négatif (c'est-à-dire le blanc) est crucial en graphisme : il attire l'œil et lui offre un espace de repos. L'espace négatif est une forme comme les autres. La mise en page doit lui donner la place qui lui revient par rapport aux autres espaces de la page, textes, images, titres sous-titres. L'absence d'espace négatif crée une sensation oppressante devant laquelle le jeune lecteur peut se sentir mal à l'aise.

Il va sans dire que des caractères illisibles ne servent à rien. La typographie doit être expressive, visuellement inventive et conceptuellement évocatrice. Mais elle doit surtout transmettre de l'information. Pour que tout se passe bien, il faut des polices de caractères lisibles, d'une taille telle que les jeunes apprenants puissent les lire sans grande difficulté. Les contrastes de couleurs et de la taille des polices des titres/sous-titres/textes et des fonds sur lesquels ils sont imprimés, doivent être judicieux. Des polices de caractères bien dessinés, neutres, permettant de distinguer les niveaux de parcours des contenus grâce à des rapports clairs de corps, de graisse et d'organisation.

Les polices doivent en outre correspondre à des objectifs spécifiques. Il est rare qu'un projet comporte plus de deux ou trois types de texte. Un changement de police signale généralement un changement de fonction. Une police de caractères unique avec

une diversité de graisses et des italiques peut suffire. Une seconde police apportera au besoin un contraste opportun. Un excès de polices trahit un manque de maîtrise et peut détourner l'attention du lecteur. Les spécialistes conseillent d'utiliser une seule police sans empattement, c'est-à-dire ce petit trait ornemental souvent horizontal situé en bas ou en haut des lettres à jambes (f,l,m,q...) Il suffit dans certains caractères d'imprimerie de prévoir diverses graisses pour apporter une vivacité texturale dynamique. Le secret réside dans le choix décisif de tailles d'éléments textuels et l'augmentation maximale des contrastes de sombre et clair à travers les jeux de graisses dans le respect d'une unité stylistique globale.

Nous devons rappeler qu'une typographie dissociée des images ou plaquée sur elles, au motif que cela suffit pour l'intégrer à la mise en page, est souvent inefficace. Les caractères sont des éléments visuels faits de lignes et de points, de formes et de textures qui doivent s'intégrer dans la composition, par-delà les différences apparentes, à tout ce que le graphisme inclut.

### **5. 1 L'édition**

L'édition d'un livre scolaire est une activité très complexe qui exige de multiples compétences dans la mesure où elle réalise la " mise en forme " de l'ouvrage. Elle exige l'examen de nombreux éléments d'ordre visuel, graphique, matériel. La composition des textes doit impérativement se baser sur des phénomènes tels que le processus de lecture, la lisibilité, la perception et la mémorisation visuelle. L'édition met en jeu des techniques très spécialisées et très précises. En fait, il s'agit de déterminer la " forme " du manuel scolaire, c'est à dire :

- L'aspect de l'ouvrage (livre avec couverture, fascicules se rangeant dans un classeur, guide d'enseignement, cahiers d'exercices, etc.);
- Le format, ou les dimensions du livre, qui doit en faire un objet pratique et facile à manipuler par les élèves;
- Le choix des caractères et la disposition du texte dans la page, qui ont un rapport étroit avec la visibilité, la lisibilité, la facilité de lecture et la compréhension du texte;
- L'importance à donner aux illustrations par rapport au texte et leur placement dans la page. Les qualités esthétiques des illustrations ne peuvent être le seul critère de choix car elles doivent être adaptées au contenu du texte et au type d'enseignement. Le choix

d'une ou de plusieurs couleurs, qui détermine en partie la lisibilité de l'ouvrage mais aussi son coût;

- Le type de papier, qui peut varier selon l'épaisseur, la couleur, la qualité, et qui facilite ou non l'impression.

L'édition est l'élément central de la production car c'est à son niveau que doivent se prendre les décisions les plus importantes pour assurer la planification, la coordination et le contrôle des différentes étapes de la production. Elle est donc, en grande partie responsable de la qualité des ouvrages produits. Les décisions à prendre concernent les aspects suivants:

- Les objectifs du manuel: quel est l'objectif essentiel de l'ouvrage, a quel besoin doit-il répondre ;
- Le coût de l'ouvrage, qui sera différent selon: le type et la qualité du papier,
- Le format, le nombre d'illustrations, le nombre de couleurs, la complexité de la mise en page du texte et des illustrations, les conditions de stockage et de distribution des livres, leur durée prévisible d'utilisation,
- Le public visé : le niveau d'enseignement, l'âge des utilisateurs (élèves), le contexte socioculturel et éventuellement la langue d'enseignement, le niveau de préparation et de qualification des enseignants (aspect qui doit être examiné particulièrement avec les auteurs des manuscrits).
- Le “ Planning ”, pour lequel il convient de connaître: le nombre d'ouvrages par niveau d'enseignement.

## **5.2 Caractéristiques des contenus**

### **5.2.1 L'exactitude**

Les contenus doivent se fonder sur la vérité scientifique, sur des informations exactes et vérifiées et ne pas contenir d'erreurs. Les simplifications, souvent nécessaires pour éviter de surcharger l'esprit de l'élève par un excès de connaissances, doivent être justifiées et garder le sens exact des informations. Lorsqu'une sélection ou une filtration des informations s'avère nécessaire, les plus essentielles doivent être retenues.

### **5.2.2 La précision**

Les contenus ne doivent pas être présentés d'une manière incomplète ou ambiguë. Lorsque les contenus présentent une certaine complexité, ils doivent être expliqués et rester compréhensibles dans tous leurs aspects.

### **5.2.3 L'actualité**

Compte tenu de leur évolution, les connaissances présentées doivent correspondre à leur état actuel, dans tous les domaines.

### **5.2.4 L'objectivité**

Les contenus ne devraient pas transmettre des connaissances ou des informations déformées ou incomplètes, en raison de positions idéologiques ou dogmatiques, notamment dans des domaines comme les sciences sociales, la morale, l'éducation civique. L'objectivité peut consister, parfois, à présenter plusieurs interprétations d'un même fait ou événement, ou plusieurs explications possibles d'un même phénomène.

### **5.2.5 La contribution aux objectifs sociaux**

Les contenus doivent susciter des attitudes sociales et morales favorables à la vie collective et aux relations entre les individus, ainsi que contribuer à développer l'appréciation des valeurs sociales, morales et esthétiques. Ils doivent également provoquer des comportements positifs de protection de la nature et de la vie sous toutes ses formes.

### **5.2.6 Expériences d'apprentissage et développement des aptitudes**

L'acquisition de connaissances par les exposés et les explications du maître ne peuvent suffire à développer, chez les élèves, des savoir-faire et des comportements nouveaux. Il est donc nécessaire que les élèves puissent réaliser des activités qui renforcent l'efficacité de l'enseignement. Ces activités représentent un élément important de l'apprentissage et sont dirigées par l'enseignant qui en trouve les indications dans le guide du maître mais également dans sa propre expérience professionnelle. Le manuel doit, lui aussi, proposer des activités que l'élève pourra réaliser, soit avec l'orientation du maître, soit par lui-même. Ces activités peuvent se présenter sous la forme d'applications pratiques, soit de connaissances ou de concepts théoriques, soit de règles apprises ou encore, sous la forme de problèmes à résoudre, de recherche d'informations, d'enquêtes ou d'exercices. C'est par les expériences

d'apprentissage que se développent réellement les aptitudes et elles peuvent se situer aussi bien dans le contexte scolaire que dans l'environnement physique et social de l'élève.

### **5.2.7 Progression des concepts et des aptitudes**

Les programmes prévoient une progression du développement des aptitudes intellectuelles et une hiérarchie des concepts que l'élève doit acquérir et maîtriser. Parmi les principales aptitudes intellectuelles que l'apprentissage scolaire permet de développer on peut citer: observer, décrire, mémoriser, reconnaître, identifier, classer, organiser, comparer, établir des relations, résoudre des problèmes. L'aptitude à observer, par exemple, devrait normalement précéder celle de décrire ou de comparer, celle d'identifier précéder celle de classer. Une progression doit donc apparaître dans les contenus du manuel, à partir des aptitudes de base considérées

Comme élémentaires, pour atteindre les plus complexes, permettant, ainsi de réaliser les objectifs de développement intellectuel fixés par les programmes.

Il en est de même pour les concepts dont on peut citer ceux d'espace, de temps, de causalité, de nombre, de société, d'environnement, de situation, d'adaptation, de valeur, de justice etc. D'une part, chaque concept doit être clairement expliqué dans le texte du manuel, d'autre part, une progression des contenus et des activités d'apprentissage doit amener l'élève à savoir utiliser, tout d'abord des concepts simples, puis plus complexes pour en maîtriser l'application à une variété de situations ou de faits. Certains thèmes peuvent être organisés autour de concepts spécifiques tels que ceux d'espace et de temps qui préparent, par exemple, la compréhension.

### **5.3 Repérage des éléments constitutifs des manuels scolaires**

Dans notre travail d'enquête, nous pensons qu'il est tout à fait normal de parler du « discours » du manuel dans la mesure où ce dernier est constitué d'un ensemble de textes incontestablement disparates, mais dont la vocation nettement affichée est de servir d'outil d'enseignement/apprentissage. Le manuel scolaire est classé, certes dans la catégorie des discours didactiques. Mais des discours didactiques dont il faut identifier et repérer les éléments avant de procéder à leur description. L'espace scriptural du manuel scolaire est façonné par de multiples ruptures typographiques qui donnent à voir une succession en apparence chaotique de textes et d'images tout à fait

hétéroclites. Or, sous l'hétérogénéité de surface du tissu textuel, il est possible de dégager un nombre limité d'éléments récurrents possédant une fonction didactique spécifique.

#### 5.4. Manuels et programmes

Le manuel scolaire est un objet si familier de la classe, un outil si usuel qu'on oublie parfois de réfléchir à sa nature et à sa fonction. Les polémiques qu'il provoque sont innombrables : on dénonce son poids : l'encombrement des cartables déformerait, les dos des enfants. Sa conception et son édition donnent lieu parfois à des débats houleux, exacerbés comme ce fut le cas dernièrement dans notre pays où le manuel a fait l'objet de critiques acerbes suite à des erreurs d'impression et de conception. Un matraquage systématique s'en est suivi dans les médias qui se sont saisis du sujet. Des articles parus dans la presse écrite ont stigmatisé à grand renfort d'approximations l'amateurisme des éditeurs et des auteurs des nouveaux manuels truffés parfois d'erreurs impardonnables. Ces problèmes ne doivent pas être ignorés mais là n'est pas notre propos. Notre travail s'intéresse en priorité à la fonction éducative du manuel, à son usage et la qualité de cet outil.

Est considéré comme manuel scolaire tout support pédagogique (livres ou autre document écrit) qui doit être acquis par l'élève ou qui est mis à sa disposition par l'institution chargée de l'éducation (ministère). De prime abord donc, on peut avancer que le manuel se présente comme un outil ou, plus précisément comme une boîte à outils où les professeurs, en classe, les élèves, en classe ou hors de la classe, sont censés puiser selon leurs besoins pour atteindre les objectifs fixés par l'institution.

#### 5.5 Fonctions du manuel scolaire

Parmi les nombreuses fonctions attribuées au manuel scolaire, nous citerons les trois fonctions principales qui semblent se dégager du point de vue des activités d'enseignement:

- **Fonction d'information** tout d'abord avec un ensemble de connaissances sur des thèmes divers filtrées pour des raisons de simplification et de clarté pour adapter ces connaissances à un certain niveau scolaire et les rendre plus accessibles.



- **Une fonction de structuration et d'organisation de l'apprentissage** en ce sens que le manuel est conçu selon une organisation et une progression déterminée, des connaissances à enseigner aux élèves et un contenu agencé en unités d'enseignement.
- **Une fonction de pilotage de l'apprentissage** pour guider l'élève vers la perception et l'appréhension du monde qui s'appuie sur la répétition, la mémorisation, l'imitation de modèles et sur des activités plus ouvertes et créatives de l'élève qui peut utiliser ses propres expériences et exploiter ses observations selon la conception pédagogique mise en œuvre par l'enseignant et en fonction des objectifs de l'apprentissage.

Selon la conception pédagogique et en fonction des objectifs de l'apprentissage, le manuel peut suivre:

- **Une pédagogie dirigiste** ; pour la transmission des connaissances. Cette conception fait ressortir l'influence contraignante du manuel sur l'enseignement et sur l'apprentissage;
- **Une pédagogie ouverte**, facilitant le développement, chez l'élève, de l'observation, de la réflexion et d'une certaine autonomie de la formation. Pour le maître, cette pédagogie suppose une bonne préparation professionnelle.

La conception de l'apprentissage préconisée par le manuel avec le choix des approches pédagogiques et didactiques à mettre en œuvre, doit naturellement être explicite et cohérente avec les objectifs visés par le programme.

Certains pensent que les manuels scolaires ne doivent pas avoir de place à l'école et qu'un bon enseignant est capable de se passer des manuels scolaires intégrant une démarche pédagogique donnée, perçus comme des outils enfermant tant les enseignants que les élèves dans un dispositif dirigiste préconçu qui laisse peu de liberté à l'initiative personnelle. Mais peut-on vraiment se passer d'un support pédagogique millénaire qui a fait ses preuves ? Les quelques études qui ont cherché à mesurer l'efficacité des manuels scolaires semblent montrer qu'il s'agit d'un outil efficace, permettant d'accroître la qualité des apprentissages des élèves qui les utilisent. Il est vrai que ces études semblent montrer que les manuels sont surtout efficaces dans les premières années de scolarité, spécialement pour l'apprentissage de la langue.

L'absence d'études démontrant l'inefficacité de l'usage des manuels scolaires plaiderait plutôt en faveur de ceux-ci, quels que soient le niveau scolaire et la discipline concernés.

Un outil, quel qu'il soit ne peut totalement enfermer son utilisateur qui reste libre de faire appel à son expérience, ses capacités créatives, son dynamisme pour en

faire l'utilisation qu'il jugera efficiente et avantageuse pour les apprenants. Utiliser un manuel scolaire ne signifie pas nécessairement le suivre à la lettre.

Le manuel exprime fréquemment une certaine conception de la communication et de la relation enfants-adultes et élèves-enseignants, ainsi que l'influence d'un certain milieu socioculturel comme nous pourrions le voir dans notre analyse des manuels dans la partie pratique.

Une progression doit donc apparaître dans les contenus du manuel, à partir des aptitudes de base considérées élémentaires, pour atteindre les plus complexes, permettant, ainsi de réaliser les objectifs de développement intellectuel fixés par les programmes.

## **6/ Présentation des 3 manuels de l'enseignement primaire**

### **6.1. Manuel de 3<sup>ème</sup> AP**

Le poids du manuel de 3<sup>ème</sup> AP<sup>12</sup> est de 465g, il mesure 25cm de long sur 20cm de large. Il a été élaboré par 03 dames : Mina Mhamsadji-Tounsi(IEEF), Anissa Bezaoucha (PES) et Sadjia Mazouzi-Guesmi (MEF). C'est également Louisa el Hocine, dont le statut n'est pas précisé qui a élaboré la maquette et les illustrations du manuel.

Les auteurs ont prévu en page 3 une introduction qui s'adresse directement à l'élève pour lui donner quelques recommandations et quelques informations sur les activités prévues dans le manuel et quelques conseils quant à l'attitude et le comportement qu'il doit adopter au cours de son apprentissage. Nous pensons que cette introduction est destinée plutôt aux parents et aux enseignants. Les élèves ne savent pas encore lire en français, bien sûr. A la page suivante un sommaire donne la thématique des 04 projets qui seront mis en œuvre. Un lexique illustré figure pour le projet 1. Sur la page 71, pour le projet 2. Dans la page 72, pour le projet 3 dans la page 73 et pour le projet 4 page 74. La page 75 est consacrée aux chiffres et aux nombres qui sont portés en lettres et en chiffres. Les pages 76 et 77 sont consacrées aux synonymes et aux contraires. La table des matières est placée à la fin de l'ouvrage, pages 78 et 79. Elle est bien rédigée et facilite la consultation du manuel.

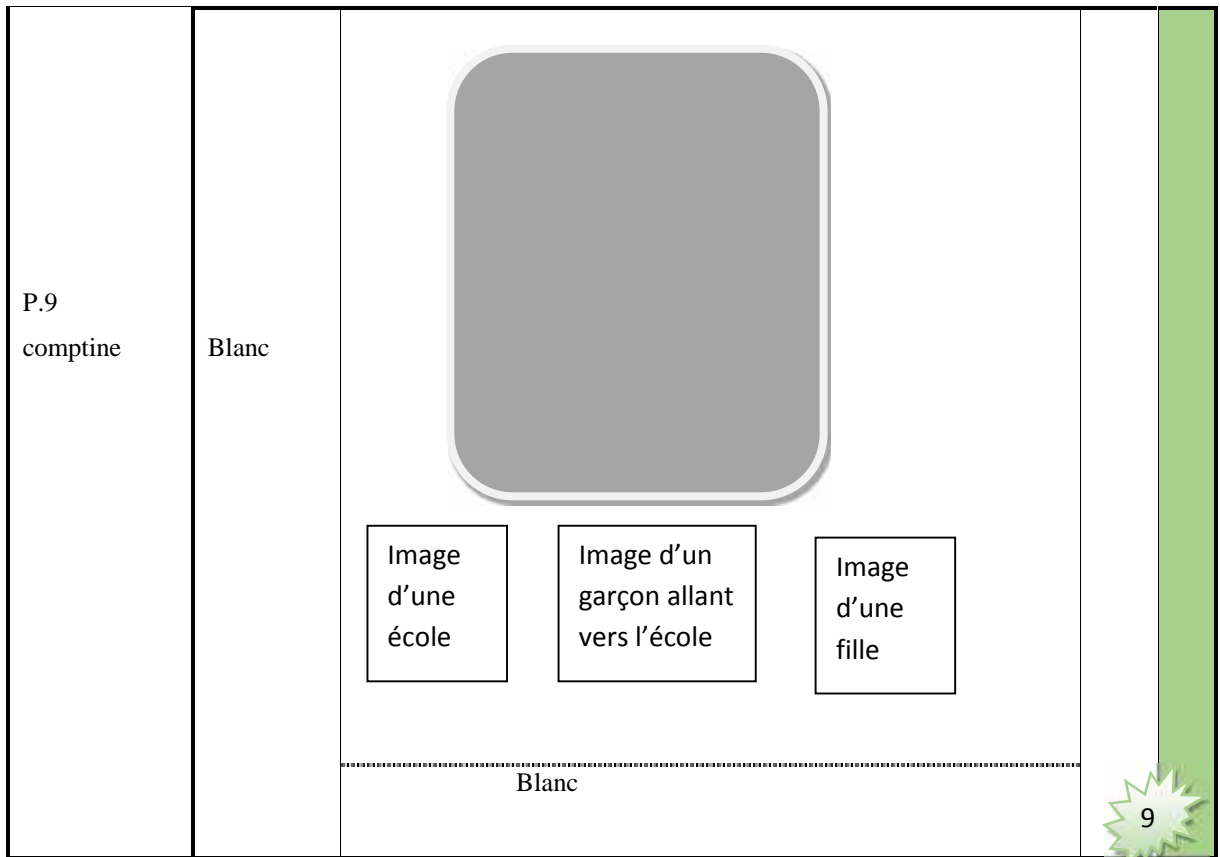
---

<sup>12</sup> Mon premier livre de français, 3<sup>ème</sup> année primaire, ONPS, 2014/ 2015.

### Architecture d'une séquence dans les pages du manuel

Pages	Marge gauche	Partie centrale	Marge droite
Page 4 Oral	4	<p style="text-align: center; background-color: #c8e6c9; padding: 5px;">Mauve</p> <p>J'écoute et je dialogue - Actes de Parole :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Se présenter</li> <li>- présenter qq</li> </ul> <div style="border: 1px solid black; width: 150px; height: 25px; margin: 5px auto; text-align: center;">Image de l'école</div> <div style="border: 1px solid black; width: 150px; height: 25px; margin: 5px auto; text-align: center;">Image de l'école</div> <p style="text-align: center;">Blanc</p>	Blanc
P.5. Préparation Lecture	Blanc	<ul style="list-style-type: none"> <li>Je prépare ma lecture</li> <li>4 images de support</li> </ul> <div style="border: 1px solid black; width: 100px; height: 25px; margin: 5px auto; text-align: center;">Image école</div> <div style="border: 1px solid black; width: 100px; height: 25px; margin: 5px auto; text-align: center;">Image de l'école</div> <div style="display: flex; justify-content: space-around; margin-top: 10px;"> <div style="border: 1px solid black; width: 100px; height: 25px; text-align: center;">Image cantine</div> <div style="border: 1px solid black; width: 100px; height: 25px; text-align: center;">Image bibliothèque</div> </div> <p style="text-align: center;">Blanc</p>	<p style="writing-mode: vertical-rl; text-orientation: mixed;">B L A N C</p> <p style="writing-mode: vertical-rl; text-orientation: mixed; background-color: #c8e6c9; padding: 2px;">M a u v e</p> <p style="text-align: center; background-color: #c8e6c9; border-radius: 50%; width: 30px; height: 30px; margin: 0 auto;">5</p>
P.6 Lecture	6	<p>je lis</p> <div style="border: 1px solid black; width: 80px; height: 20px; background-color: #c8e6c9; margin: 5px auto;">vignette</div> <div style="border: 1px solid black; width: 100px; height: 25px; background-color: #008000; color: white; text-align: center; margin: 5px auto;">Image école</div> <div style="background-color: #0070c0; color: white; padding: 5px; text-align: center; margin: 5px auto;">Texte en noir sur fond bleu</div> <div style="display: flex; justify-content: space-around; margin-top: 10px;"> <div style="border: 1px solid black; width: 80px; height: 40px; background-color: #ffc107; text-align: center;">Image Manil</div> <div style="border: 1px solid black; width: 120px; height: 40px; background-color: #0070c0; color: white; text-align: center;">Leçon en noir sur fond bleu clair</div> <div style="border: 1px solid black; width: 80px; height: 40px; background-color: #ffc107; text-align: center;">Image Amina</div> </div> <div style="border: 1px solid black; width: 100px; height: 25px; background-color: #c8e6c9; border-radius: 15px; margin: 5px auto; text-align: center;">vignette</div> <p style="text-align: center;">Je lis à haute voix</p> <p>Phrase .....</p> <div style="border: 1px solid black; width: 80px; height: 40px; background-color: #ffc107; text-align: center; margin: 5px auto;">Image Manil</div> <p style="text-align: center;">blanc</p>	Blanc

<p>P.7 Activités de lecture</p>	<p>Blanc</p>	<p style="text-align: center;">Activités de lecture</p> <div style="text-align: center; border: 1px solid black; border-radius: 50%; width: 100px; margin: 0 auto; padding: 5px;">vignette</div> <p>10 activités avec consignes : verbes d'action : J'entoure, je colorie, je relie, je souligne... sur fond rose.</p>	<p>B L A N C</p>	<p>M A U V</p> <div style="text-align: center; border: 1px solid black; border-radius: 50%; width: 30px; height: 30px; margin: 0 auto; display: flex; align-items: center; justify-content: center;">7</div>								
<p style="text-align: center;">Blanc</p>												
<p>P. 8 Ecriture</p>	<div style="text-align: center; border: 1px solid black; border-radius: 50%; width: 40px; height: 40px; margin: 0 auto; display: flex; align-items: center; justify-content: center;">8</div>	<p style="text-align: center;">Mauve</p> <p>je lis</p> <div style="text-align: center; border: 1px solid black; border-radius: 50%; width: 100px; height: 40px; margin: 0 auto; padding: 5px;">vignette</div> <div style="border: 1px solid black; width: 100px; height: 40px; margin: 10px auto;"></div> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <p style="text-align: center;">vignettes</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around; margin: 10px 0;"> <div style="border: 1px solid black; width: 40px; height: 25px;"></div> <div style="border: 1px solid black; width: 40px; height: 25px;"></div> <div style="border: 1px solid black; width: 40px; height: 25px;"></div> <div style="border: 1px solid black; width: 40px; height: 25px;"></div> </div> <p>je complète</p> <p>Man.l      Amin.      Une mot.      Un .id</p> <p>Je complète</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; text-align: center;"> <tr> <td style="width: 33%;"></td> <td style="width: 33%;">A</td> <td style="width: 33%;">I</td> </tr> <tr> <td>M</td> <td>Ma</td> <td>..</td> </tr> <tr> <td>N</td> <td>..</td> <td>..</td> </tr> </table> <p>Je copie sur mon cahier</p> <div style="text-align: center; border: 1px solid black; border-radius: 50%; width: 100px; height: 40px; margin: 0 auto; padding: 5px;">vignette</div> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <p style="text-align: center;">Blanc</p>		A	I	M	Ma	..	N	..	..	<p style="text-align: center;">blanc</p>
	A	I										
M	Ma	..										
N	..	..										



Nous devons tout d'abord relever que conçu conformément au nouveau programme de français ce manuel de 3<sup>e</sup> AP "Mon premier livre de français" comporte quatre projets sur les thèmes suivants :

**Projet 1** : réaliser un **imagier thématique** sur l'école pour le présenter au concours inter-écoles.

**Projet 2** : confectionner une **affiche illustrant** des consignes de sécurité routière pour la présenter à une autre classe.

**Projet 3** : réaliser la fiche technique d'un arbre fruitier pour la présenter à l'exposition de la journée mondiale de l'arbre, le 21 mars.

**Projet 4**: confectionner un **dépliant illustré** sur la préservation de l'environnement pour l'afficher dans la classe.

Nous remarquons que dans ces 4 projets, l'image est omniprésente : un imagier sur l'école, une affiche illustrant des consignes de sécurité, un dépliant illustré. Le programme lui accorde véritablement une place prépondérante dans les activités scolaires.

Pratiquement, tous les textes de lecture sont écrits en caractères romains en noir dans un rectangle à fond bleu. Ce qui favorise leur lisibilité, les enfants

étant sensibles aux couleurs. Les dimensions des caractères respectent la norme scolaire standard. Les polices utilisent les caractères romains de la famille du groupe appelé les « *humanes* » dont les contrastes pleins/déliés sont peu marqués. (**A**, **a**). Le corps choisi est de l'ordre de « 9 » mais graissé. Ce qui lui confère une bonne visibilité et par là une plus grande facilité de lecture pour l'enfant. Les titres en caractères gras sont bien mis en évidence et la justification correcte. Les titres en gras, sont bien mis en évidence. Les polices de caractères sont parfaitement lisibles, Les justifications sont correctes, ce qui facilite les retours aux lignes suivantes.

Les textes sont composés avec des approches bien espacées entre les mots et entre les caractères qui les composent. Ce qui leur confère une force visuelle favorisant une bonne lisibilité. Le cadrat ou blanc qui sépare les mots les uns des autres, respecte les valeurs usuelles communément admises et conformes aux critères de lisibilité. Ce cadrat est égal, dans le manuel de 3<sup>e</sup> AP, au 1/3 des corps des caractères qui composent les mots des différents textes. Il nous faut rappeler que l'approche entre les caractères d'un mot peut poser des problèmes de reconnaissance de ce mot si l'espacement des caractères est trop rétréci ou trop espacé.

Les espacements entre les lignes des différents textes aussi sont importants pour la visibilité et la lisibilité. Les différents textes du manuel de 3<sup>e</sup> AP présentent un interlignage efficient.

Il existe aussi dans le manuel un bon contraste entre les couleurs des caractères et le fond, ce qui favorise une bonne discrimination de l'espace à lire.

- Les leçons avec des exercices de syllabation, mise en relief et isolement du son à l'étude et montage de syllabes avec exercices de la combinatoire, sont également portées sur un rectangle bleu foncé alternant avec le bleu clair pour délimiter la nature des exercices.

- La page d'activités de lecture de couleur rose comporte entre 8 et 10 exercices selon le projet. Les consignes rédigées à la première personne, utilisent des verbes d'action. Elles sont claires : « j'entoure », je « colorie », je « relie », « j'encadre » ...les mots clés sont mis en évidence dans des étiquettes de couleur qui attirent l'attention des élèves.

- La rubrique « écriture » utilise l'interlignage traditionnel pour l'écriture cursive sur deux colonnes. La première pour les minuscules, la seconde pour les majuscules. Des exercices à trous accompagnés de vignettes complètent ces activités d'écriture.
- Enfin la dernière page de la séquence est consacrée à une comptine ou un poème accompagné parfois de dessins, pour clore la séquence.

Toutes les autres séquences des différents projets du manuel de 3<sup>e</sup> AP sont organisées et structurées selon le même schéma. Il nous semble que les espaces de chaque rubrique sont agréablement contingentés et bien répartis sur les pages du manuel pour permettre une exploitation judicieuse et pratique.

Les nombreuses illustrations, d'assez bonne qualité, sont placées correctement sur les pages du manuel. Nous savons que l'environnement d'une illustration peut aussi, comme celui du texte, avoir un effet sur le lecteur. Les couleurs choisies par les concepteurs portent une certaine charge psychologique et émotionnelle dont la signification impacte la hiérarchie visuelle. Les images proposées dans le manuel de 3<sup>e</sup> AP, sont bien mises en valeur par de grandes marges blanches et sont, tantôt réparties sur une seule page pour servir de support aux séances orales et aux séances de préparation à la lecture permettant « d'ouvrir le sujet », d'éveiller l'intérêt et de stimuler la curiosité de l'élève: pages 4, 6, 10, 11, 15, 16, 20, 21, 26, 27, 30, 31, 36, 37, 41, 42, 47, 48, 54, 59, 61, 66, 67. Tantôt mises en valeur par un environnement immédiat de textes sur fond de couleurs diverses comme c'est le cas sur les autres pages du manuel. Chaque texte est accompagné d'une vignette en couleurs, placée généralement à droite du texte, en illustrant l'idée globale. Textes, et illustrations sont en adéquation et en harmonie. Les images occupent un espace beaucoup plus important sur les pages du manuel et illustrent effectivement le sens des textes. Elles se révèlent de précieuses auxiliaires pour l'enseignant et ses élèves. Leur exploitation au début de chaque projet est profitable en ce sens qu'elles permettent aux apprenants de s'ouvrir aux thèmes et d'intégrer des attitudes et des habitudes de travail.

Nous constatons également que les images et vignettes proposées dans ce manuel, sont en rapport direct avec les sujets traités. Le couple image/texte constitue une seule unité. Les « blocs typographiques » et les « blocs illustratifs » respectent l'ordre de lecture conforme à la découverte logique des connaissances par le jeune lecteur. Ainsi par exemple dans le 1<sup>er</sup> projet, page 17, le texte « mes activités » est précédé, P.16 de 04 gravures où on peut voir sur la première image, deux élèves l'un

lisant sur un livre, l'autre tenant un crayon écrivant sur un cahier illustrant ainsi la 1<sup>ère</sup> partie du texte « en classe, je lis, j'écris et je dessine ». La petite vignette à droite du texte P.17 illustre la deuxième phrase du texte « je fais du sport avec mes camarades ».

Chaque séance de lecture est suivie d'exercices écrits et d'activités de lecture. Entre 6 et 10 exercices sont prévus pour chaque séquence. Des vignettes en couleur illustrent le sens des mots.

Sur les 12 textes de lecture au programme, 6 sont des textes d'auteurs adaptés. Les 6 autres sont des textes exemplifiés, c'est-à-dire fabriqués au service des objectifs d'apprentissage.

Nous constatons enfin, que Les blocs typographiques dans ce manuel sont valorisés par les techniques de contraste, blanc/noir, d'utilisation des couleurs, du cadrage. Ce qui leur confère une valeur expressive, un aspect visuellement inventif et conceptuellement évocateur. Ils transmettent correctement l'information.

## 6.2 Manuel de 4<sup>ème</sup> AP

Le titre<sup>13</sup> est écrit en gros caractères, en blanc sur fond bleu. En bas de la couverture et à gauche apparaissent les ombres de deux enfants, un garçon et une fille ainsi qu'un dessin représentant quatre fleurs.

Sur la première page figurent les noms des auteurs comme suit :  
Mesdames Hamida Koriche (IEEF), Aïcha Dada (universitaire) et monsieur M'Hamed Immamaouine (MEF).

La maquette est réalisée par Karim Hammoum et l'illustration par Zahia Chemoul et Karim Hammoum.

Sur la deuxième page, les auteurs délivrent un conseil aux utilisateurs libellé comme suit : « pour bien utiliser ton manuel, scolaire » incitant l'apprenant à découvrir le manuel en lui présentant les activités à réaliser :

- Des activités de l'oral,
- Des activités de lecture,
- Des activités de productions écrites,
- Des activités d'étude de la langue (vocabulaire, grammaire, orthographe, conjugaison).

---

<sup>13</sup> Mon livre de français, 4<sup>ème</sup> année primaire, ONPS, 2008.



Les auteurs précisent que ces activités donneront à l'apprenant les moyens de comprendre et de s'exprimer. Le manuel est composé de deux parties :

- Dans la première partie, on trouve un premier atelier de lecture où l'apprenant apprendra à lire les couvertures des livres et à utiliser le livre de français où il découvrira également des textes à écouter et à lire ainsi que des textes à reproduire. Cette partie se compose de trois projets :

- **Projet.1** : lire et écrire un conte. Le projet s'étale sur trois séquences qui visent les objectifs suivants :

**Séquence 1** : repérer les personnages. Utiliser d'autres mots pour parler des personnages.

**Séquence 2** : repérer des événements importants. Ordonner les différentes actions dans un récit.

**Séquence 3** : présenter les paroles des personnages dans un dialogue, repérer les paroles des personnages.

- **Projet 2** : lire et écrire des textes différents qui s'articule sur trois séquences :

**Séquence 1** : identifier et écrire une annonce,

**Séquence 2** : identifier et écrire une carte d'invitation,

**Séquence 3** : identifier une affiche, repérer les éléments essentiels d'une affiche.

- **Projet 3** : lire et écrire une comptine ou un poème

**Séquence 1** : identifier une comptine, un poème. Repérer les rimes et les rythmes.

**Séquence 2** : repérer la ponctuation dans une comptine, un poème. Ecrire à la manière de....

**Séquence 3** : jouer et fabriquer des mots. Ecrire un poème.

Les trois projets se terminent par une ou des séances d'évaluation-bilan.

Un sommaire est présenté sur la cinquième page où sont résumés les objectifs de chaque projet et chaque séquence. Sur la page double 6 et 7, les auteurs font une présentation du manuel où ils expliquent à l'apprenant l'organisation de chaque page double de leur livre.

A partir de la page 08, commence « l'atelier de lecture » qui s'étale sur six pages et qui regroupe des exercices de l'écrit et de l'oral.

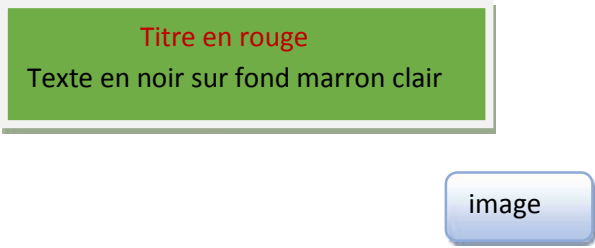
### **Les auteurs des textes du manuel scolaire de la 4<sup>ème</sup> AP**

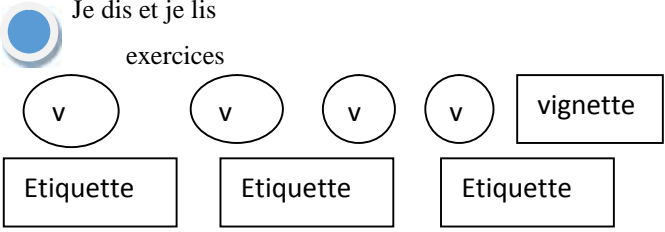
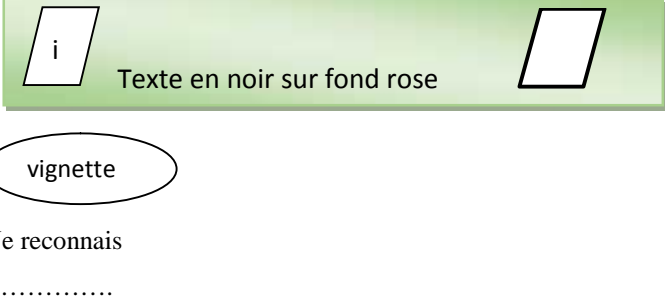
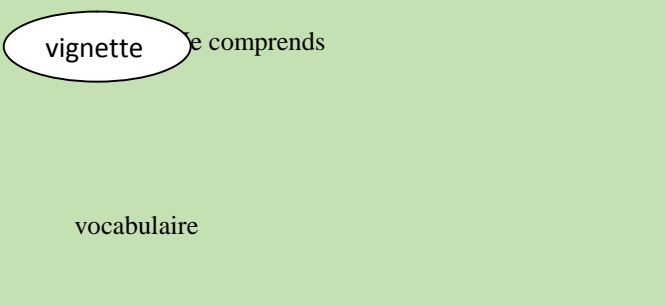
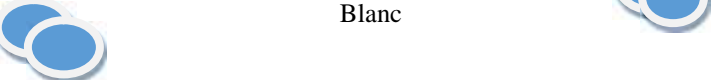
- Michèle Manière ; « je lis déjà », éd. Fleurus Presse,
- Mary-Pope Osborne ; « sur le fleuve Amazone », éd. Bayard Jeunesse,

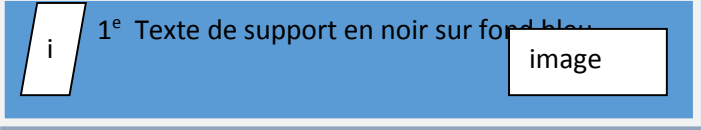
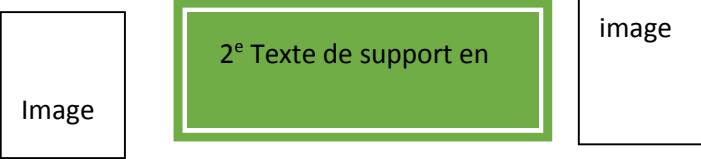
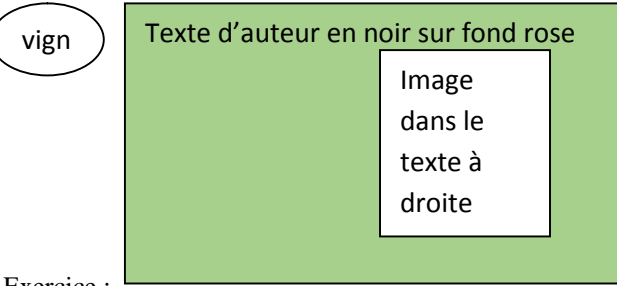
- B.Rouer et C.Hahn
- Raymond Jean : « histoire d'une sauterelle bleue »,
- E. Reberg Rosy « l'auto fantôme », éd. Bayard Jeunesse,
- Conte Africain, « le crocodile et le chasseur », éd. Grund
- Conte du Zaïr, « pourquoi le chat ne se lave plus avant de manger ? » (CILF),
- Jean Muzi : « dix neuf fables d'oiseaux », éd. Flammarion,
- R.Friedman : « Aristide » ; éd. Gallimard (folio),
- C. Collodi: "Pinochio", "la poupée en bois"
- Bernard Friot : « encore des histoires pressées », éd. Milan poche Junior,
- H. Graig et K.Holabird : « Angéline à la foire », éd. Casterman,
- Conte du carnaval, le costume d'Arlequin,
- C. Clément/Ch. Desmoiseaux : « Benjamin passe à la télé » ; éd. Fleurus,
- E. Verhaeren : « les blés mourants » éd.Séghus,
- Jacques Charpentreau : « poème pour mes amis », éd. Nathan pédagogie,
- Guy de Maupassant : « la chanson du rayon de lune ».C.Pierre :« 1934, Jaffabule » éd. Hachette.

On remarque que tous les auteurs de ce manuel scolaire sont des auteurs français.

### Architecture d'une séquence dans les pages du manuel.

Pages	Marge gauche	Partie centrale	Marge droite
P.16		Blanc	
Oral		Texte	Blanc
Exprimer la quantité	Blanc		
		Blanc	
		Blanc	
		Blanc	

<p>P.17. Activités de lecture</p>	<p>Blanc</p>	<p>Je dis et je lis exercices</p> 	<p>Blanc</p>
		<p>Blanc</p> <p style="text-align: center;"><b>17</b></p>	
<p>P.18 Lecture</p>	<p>Blanc</p>	<p>je lis</p> 	<p>Blanc</p>
		<p>Blanc</p> <p style="text-align: center;"><b>18</b></p>	
<p>P.19 vocabulaire</p>	<p>Blanc</p>		<p>Blanc</p>
		<p>Blanc</p> <p style="text-align: center;"><b>19</b></p>	
<p>P.20 Ecriture</p>	<p>Blanc</p>	<p>Blanc</p> <p style="text-align: center;">J'apprends à écrire</p> <p>J'identifie et J'écris une annonce</p> <p>03 exercices</p>	<p>blanc</p>
		<p>Blanc</p> <p style="text-align: center;"><b>20</b></p>	
			
		<p>Blanc</p>	

<p>P.21 Je m'entraîne</p>	<p>Blanc</p>	<p>J'identifie et j'écris une annonce</p>  <p>1<sup>e</sup> Texte de support en noir sur fond bleu</p> <p>4 exercices.</p>  <p>Image</p> <p>2<sup>e</sup> Texte de support en</p> <p>image</p> <p>Blanc</p> <p>21</p>	<p>Blanc</p>
<p>P.22. je lis</p>	<p>Blanc</p>	<p>Blanc</p>  <p>Texte d'auteur en noir sur fond rose</p> <p>Image dans le texte à droite</p> <p>Exercice :</p> <p>Blanc</p> <p>22</p>	<p>Blanc</p>
<p>P.23. je comprends</p>	<p>Blanc</p>	<p>Blanc</p> <p>Lecture et activités</p> <p>04 Exercices</p> <p>03 petites vignettes comme illustration</p>	<p>Blanc</p>

		Blanc <b>23</b>	
P.24. j'apprends à écrire	Blanc	Blanc	Blanc
		Le menu : comment écrire un menu Absence d'images	
		Blanc <b>24</b>	
P.25 je m'entraîne	Blanc	Blanc	Blanc
		J'identifie d'autres textes qui annoncent un menu : Absence d'images	
		Blanc <b>25</b>	
P.26 production écrite	Blanc	Blanc	Blanc
		Ecrire une liste de matériel Lire une liste Absence d'images	
		Blanc <b>26</b>	
P.27 pause évaluation	Blanc	Blanc	Blanc
		Répondre oralement à des questions, J'écris dans mon cahier, aucune illustration	
		Blanc <b>27</b>	
P.28 atelier de lecture	Blanc	Blanc	Blanc
		L'atelier de lecture s'étale sur deux pages et comprend 10 exercices sous forme de questions et de consignes Lire des magazines, un sommaire Absence d'image	

		Blanc 28	
P.29 A mon tour	Blanc	Blanc	Blanc
		Trier et classer des titres en désordre	
		Blanc 29	

Une séquence s'étale sur 14 pages du manuel. Les blocs typographiques sont dominés par les textes écrits, les exercices, les activités de langue. Les images sont peu nombreuses et, souvent, ne sont pas de bonne qualité et n'illustrant pas convenablement le sens des textes qu'elles accompagnent. Elles occupent environ 1/5 de la surface de la page. Celles qui accompagnent les textes de lecture sont placées surtout à droite et en bas des textes dont elles illustrent le sens sauf dans la page 64 « le secret de la maison », où elle se situe à gauche du texte et également dans les pages 68, 82, 110, 114, 134, 138.

### 6.3 Manuel de 5<sup>ème</sup> AP

Le titre<sup>14</sup> est présenté en gros caractères gras sur fond bleu, le « 5 » est aussi en « bleu ». Sur la couverture, on voit trois personnages : une petite fille brune avec des cheveux qui paraissent frisés, assise les jambes croisées tenant un livre ouvert ; mais les yeux paraissent fermés, ensuite un petit garçon souriant, en face d'elle et portant lui aussi un petit livre ouvert. Le troisième enfant marche sur la queue de la lettre « A », il semble fatigué, porte une casquette et un cartable sur le dos.

Les mêmes personnages figurent sur la 1<sup>ère</sup> page du manuel en présence d'une autre fillette avec des cheveux longs et portant un pantalon. Un peu plus bas, figurent les noms des auteurs et leur fonction comme suit :

- Lamine Soiti ; inspecteur de l'éducation nationale,
- Sassia Ferrah ; MEF,
- Nafissa Adjroud, PEF,
- Fouzia Noui, MEF,
- Mohammed Nadji ; MEF

<sup>14</sup> Mon livre de français, 5<sup>ème</sup> année primaire, ONPS, 2016/ 2017.

Le manuel édité en 2016/2017 est revu et corrigé par Hamida Belhadj Miloud inspectrice de l'enseignement primaire et Aoumria Bouhi inspectrice de l'enseignement primaire.

La conception et la mise en page ont été effectuées par Boubakri Naouel. La couverture a été conçue par Mohammedi Amel. La profession de ces deux derniers n'est pas indiquée.

Le nom de l'éditeur, « office national des publications scolaires » (ONPS) et la date d'édition 2016/2017 sont indiqués en bas de la deuxième page du manuel. Un peu plus bas le N° de l'ISBN et celui du dépôt légal.

Ensuite, et avant la formule mise en bas de page « conformément à l'arrêté ministériel N° 38 du 26/11/2009. Tous droits réservés à l'ONPS », une autre formule libellée en langue arabe comme suit :

"مصادق عليه من طرف لجنة الاعتماد والمصادقة للمعهد الوطني للبحث في التربية – وزارة التربية الوطنية رقم

924 / . / 10 بتاريخ 05 2010"

Sur la troisième page, on trouve une présentation du contenu du manuel signée par les auteurs à l'intention des apprenants et des parents.

Sur les 4<sup>ème</sup>s et 5<sup>èmes</sup> pages, figure une table des matières présentant les quatre projets et les activités qui en découlent (Voir annexe n° 3).

### **Projet.1 : faire connaître des métiers. Le projet s'articule autour de trois séquences**

- Présenter un métier,
- Décrire les différentes actions relatives à un métier,
- Découvrir l'utilité des métiers.

Les métiers présentés dans ce projet sont :

Le pompier, l'apiculteur, le boulanger, l'ébéniste que l'on retrouve dans les textes de lecture et dans les différents exercices. D'autres métiers sont évoqués tel le médecin, le maçon, le plombier, l'électricien, le menuisier, l'enseignant, le pilote, le dentiste, le coiffeur, le tailleur, l'éboueur, le policier, le vendeur, le pharmacien, l'infirmière.

**Projet II : lire et écrire un conte**

Le projet repose également sur trois séquences :

- Identifier la structure narrative,
- Identifier la particularité d'un texte,
- Faire parler les personnages d'un conte.

Les contes proposés dans le projet, sont des extraits des auteurs suivants :

- Ph.Jean : tu me racontes ce soir,
- J. de Brunhoff : Barbar,
- Nath. Caputo : contes des quatre vents,
- Taos Amrouche : le grain magique – contes de Kabylie,
- Alphonse Daudet : lettres de mon moulin,
- Les frères Grimm : Hansel et Gretel

Le choix d'utiliser le conte comme support d'apprentissage nous paraît avantageux à cet âge des enfants qui fréquentent la 5<sup>ème</sup> AP. le conte, par son côté mystérieux, fantastique.....suscite l'intérêt et provoque la sensibilité de l'enfant et lui permet de pénétrer dans un monde magique qui le fascine et qui nourrit son imagination. Le choix des auteurs nous paraît aussi judicieux en ce sens qu'il permet aux apprenants de s'ouvrir à d'autres civilisations, d'autres cultures qui favorisent ....

**Projet III. Objectif : lire et écrire un texte documentaire : le projet comporte trois séquences**

- Identifier le thème d'un texte documentaire,
- Repérer les informations essentielles dans un texte documentaire,
- Retrouver un processus de fabrication.

**Projet IV : lire et écrire un texte prescriptif**

Trois séquences sont prévues également pour ce projet :

- Identifier un texte qui présente des conseils,
- Identifier un mode de fabrication,
- Identifier une recette.






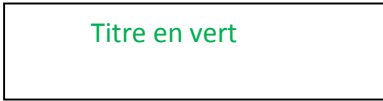
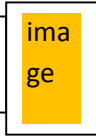

**Tableau des auteurs des textes du manuel de 5<sup>ème</sup> AP**

- Assia Djebbar, les enfants du nouveau monde,
- Michel Manière : des métiers et des hommes, Disney Hachette,
- J. Aigard, la chanson de l'enfant,
- P. Bernard et A. Veller – édition Arman Colin,
- Jean de La Fontaine, fable adaptée, la cigale et la fourmi,
- Jacques Charpentreau, (poèmes),
- Ph. Jean : tu me racontes ce soir... Hachette,
- J. de Brunhoff : barbar ; librairie Hachette,
- J. Lafont : fabliettes,
- Les belles histoires d'animaux racontées par Aléna Benesova, traduction Jean de René Karel,
- Nata Caputo : contes des quatre vents,
- Taous Amrouche : le grain magique – contes de Kabylie,
- Alphonse Daudet : les lettres de mon moulin,
- Les frères Grimm : Hansel et Gretel,
- Georges Duhamel : voix du vieux monde (poème), Gallimard .
- Sourbet : métiers d'hier, métiers d'aujourd'hui – folio junior 2003,
- T.Hare et Pierre Pfesser : grand, fort et sage, l'éléphant- collection découverte, éd. C.Leplae : couvez, les habitats en voie de disparition – collection le monde qui nous entoure ; éd. Gamma,
- Agathe Henning : Pa Tatiana, collection le petit maraicher, Gallimard jeunesse.
- Livre scolaire science naturelle- éd. Nathan 1986
- Michel Manière : le livre de Paris, Hachette 1993,
- Maurice Carème : pour ma mère (Poème),
- Guillaume Apollinaire : j'aime l'âne (poème),
- R. Desnos : les hiboux, (poème),
- Jacques Prévert : paroles, éd.Gallimard.

La conception de ce manuel nous semble adaptée et claire. Sa mise en forme est bien faite. Elle respecte l'ordre visuel et graphique. La composition des textes est harmonieusement réalisée sur les plans de la lisibilité et de la perception visuelle. Le



		Blanc														
<p>P.13 Grammaire</p>	Blanc	.	<p>Exercices d'observation</p> <p>Je retiens</p> <p>- Je m'exerce</p> <table border="1" data-bbox="639 622 1353 815"> <tr><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> </table> <p>vignette</p> <p>Image</p>													Blanc
		Blanc		13												
<p>P.14 Conjugaison</p>	Blanc		<p>Blanc</p> <p>vignette</p> <p>Exercice d'observation</p> <p>Je retiens</p> <p>- Je m'exerce</p>	blanc												
		Blanc		14												
<p>P.15 La ponctuation</p>	Blanc	<p>Blanc</p> <p>observation :</p> <p>Texte 1 en gras</p> <p>Texte 2 en gras</p> <p>Je retiens</p> <p>- Je m'exerce</p>	<p>vignette</p>	Blanc												
				15												

		Blanc	
P.16 Entrainement à la Production écrite	Blanc	Blanc	Blanc
		 Exercice 1 Exercice.2 Exercice 3	
		Blanc	
P.17 Production écrite	Blanc	Blanc	Blanc
		Sujet : Conseils Correction 	
		Blanc	
P.18 Lecture suivie .	Blanc	  	Blanc
		Blanc	
P.19 Evaluation	Blanc	Blanc	Blanc
		Exercice 1 Exercice 2 Exercice 3 Exercice 4 	
		Blanc	

Comme on peut le constater, une séquence en 5<sup>e</sup> AP s'étale sur 10 pages. La masse textuelle est prépondérante par rapport aux illustrations dont le nombre est très limité. Il faut noter cependant que toutes les pages à leurs extrémités supérieures comportent une vignette représentant sur la page gauche une fille avec un stylo à la main, sur la page droite un garçon avec un objet à la main également. Aux extrémités inférieures des pages on note 3 cercles

concentriques de couleur verte pour le 1<sup>er</sup> projet, rose pour le second, bleue pour le 3<sup>ème</sup> et rouge pour le quatrième.

Chaque projet se termine par une fable et un poème.

La mise en page prend en considération les principes de base du processus de lecture établissant les règles de visualisation des hiérarchies des blocs typographiques établis par F.Richaudeau<sup>15</sup>. Ces principes sont en rapport avec :

- Le mouvement de l'œil du lecteur qui nécessite un conditionnement. Dans l'apprentissage du français, le lecteur habitué à lire pendant deux ou trois ans de droite à gauche, a besoin d'un temps d'adaptation pour maîtriser la nouvelle direction de lecture. Il est souhaitable donc de lui présenter les titres et intertitres des chapitres à gauche de la page ou au milieu et pas à droite. Il faut relever aussi que tous les textes d'observation qui servent de support sont imprimés en caractères gras dans le manuel.
- L'œil du lecteur est attiré par les couleurs typographiques intenses.

Dans le manuel de 5<sup>e</sup> AP les auteurs ont pris en considération cet aspect. Tous les titres et intertitres sont bien mis en évidence en gras et en couleur. Dans le manuel de 4<sup>e</sup> AP aussi les titres et sous-titres sont mis en évidence par une couleur différente de celle du texte. Pour le manuel de 3<sup>e</sup> AP tous les titres sont en caractères gras, bien visibles.

- La perception des blocs typographiques est fortement influencée par leur environnement, c'est-à-dire les blancs qui les entourent. Une ligne en corps 9 au centre d'une feuille blanche est plus forte et mieux discriminée qu'une ligne en corps 18 compact par exemple. Les contrastes entre les différents blocs typographiques sont également importants.
- Les styles proposés dans ce manuel favorisent les capacités de discrimination de l'œil des lecteurs car la mise en page n'utilise pas de styles multiples mais deux ou trois au maximum.
- La place et la couleur des illustrations sont importantes. Plus une illustration est grande plus elle attire l'attention. Celles des pages 11,18,21,38,75,76,86 par exemple sont de dimensions respectables. Une image en couleurs attire

---

<sup>15</sup> Richaudeau.F, Conception et élaboration des manuels scolaires-guide pratique-, Unesco, 1976, pp 66/67.

l'attention plus qu'une image de couleur noire. Dans le manuel nous ne relevons aucune illustration en noir.

En plus nous notons que les auteurs de ce manuel ont veillé à mettre en évidence les mots clés dans certains textes. Exemples page 10 « Le fils de Si Abderrahmane » les mots « boulanger » et « médecin » sont surlignés en jaune. Page 11 le texte « Un métier : sauver des vies » le mot « pompier », les noms d'auteurs sont tous surlignés d'une bande verte.

Les titres et sous-titres sont écrits en caractères gras et de couleurs alternant le vert, le rouge et le bleu principalement. Les textes sont imprimés en caractères romains de corps 12. Ils sont clairs et bien visibles.

Le cadrat ou blanc de base qui marque l'espace entre les lettres d'un mot et les espacements entre les différents mots composant les textes, est conforme aux normes requises. Ce qui donne une vision claire à chacun des textes proposés dans le manuel facilitant ainsi la lecture.

Pour récapituler ce chapitre, nous pouvons avancer que la mise en pages utilisée contribue fortement à l'accessibilité des contenus du manuel, par les couleurs, la typographie, l'iconographie, la maquette. Le choix des couleurs nous paraît judicieux dans les trois manuels dont nous venons d'analyser la mise en page et la composition. Les dimensions des espaces entre les blocs typographiques et leur distribution dans les pages du manuel respectent les valeurs usuelles. Le choix des couleurs à des fins pédagogiques visant à créer une certaine gaieté dans l'esprit des apprenants nous semble opportun dans le manuel de 3<sup>e</sup> AP. Nous pouvons dire que la mise en page est bien faite. Les illustrations sont nombreuses et de bonne facture dans le manuel de 3<sup>e</sup> AP mais insuffisantes dans les deux autres manuels (4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> AP).

En 3<sup>e</sup> AP, leur distribution dans les pages par rapport aux textes est adaptée pour faciliter l'accès au sens. Le respect des marges où alternent la couleur blanche et la couleur mauve, permet la mise en valeur des illustrations et des textes. Les couleurs sont agréables dans l'ensemble même si quelques-unes semblent superflues comme les 2<sup>ème</sup>, 3<sup>ème</sup> et 4<sup>ème</sup> images de la page 16 qui sont sans lien direct avec le texte de la page 17 que la 1<sup>ère</sup> image illustre partiellement. Les deux autres manuels celui de 4<sup>e</sup> AP et 5<sup>e</sup> AP contiennent peu d'images.

La typographie facilite bien la lisibilité des textes dans les trois manuels. Le choix limité de caractères combiné aux couleurs, crée une certaine aisance chez le lecteur. Les titres sont bien mis en évidence. De ce point de vue, les auteurs et

maquettistes ont rivalisé d'ingéniosité, pour concevoir des manuels attrayants et assez efficaces. Il faut relever cependant quelques imperfections qui peuvent entraver le processus de lecture chez les élèves. Ainsi par exemple dans le manuel de 4<sup>e</sup> AP, page 32 La composition du texte « Au parc d'attractions » est pour le moins maladroitement conçue. En effet, suite aux travaux d'Emile Javal<sup>16</sup>, spécialiste de la physiologie de la lecture, que dans le processus de lecture, l'œil lit par une succession de fixations. Et, que contrairement à ce que l'on pourrait penser, l'œil ne se déplace pas de façon linéaire pendant la lecture. Il se déplace en faisant une succession de saccades. Les arrêts entre ces saccades sont appelés fixations.

Il réplique qu'à chaque fixation, l'œil ne peut percevoir qu'une dizaine de lettres à la fois.

Les fixations lors du processus de lecture sont plus riches, plus efficaces. L'œil du jeune lecteur saisira plus de mots dans les fixations successives schématisées comme suit par Javal.

---

<sup>16</sup> Emile Javal, Physiologie de la lecture et de l'écriture, <https://www.chapitre.com.javal-emile> consulté le 23/06/2016.

Exemple du texte de 4<sup>e</sup> AP « Au parc d'attractions » Page 32.



Je lis

À quelle attraction Samy veut-il aller ?

**Au parc d'attractions**

Lina invite son jeune cousin Samy au parc d'attractions de la ville. A l'entrée, ils sont accueillis par un clown qui leur donne un programme plein de couleurs. Lina entraîne son cousin vers la GRANDE ROUE. Elle aime être dans l'air, elle n'a vraiment pas peur. Quand ils en descendent Samy a mal au cœur et il veut aller au manège.

- Non, dit Lina, c'est pour les bébés. Nous, nous allons vers les grandes attractions. Nous allons essayer le BATEAU FANTÔME ou bien les TASSES-À-THÉ.

Samy refuse en pleurant et il se sauve. Sa cousine se lance à sa poursuite en criant « REVIENS ! JE TEMMENE AU MANÈGE ! »

D'après H. Craig et K. Holabird  
« Angelina à la foire. »  
Ed. Casterman.

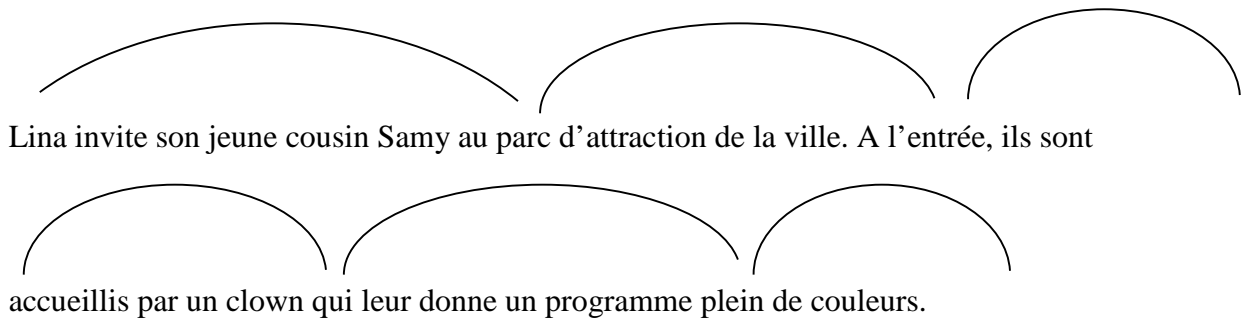


Je reconnais

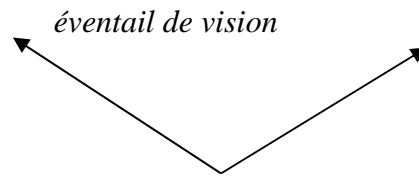
- Le titre du texte :
- L'auteur :
- Le titre du livre :





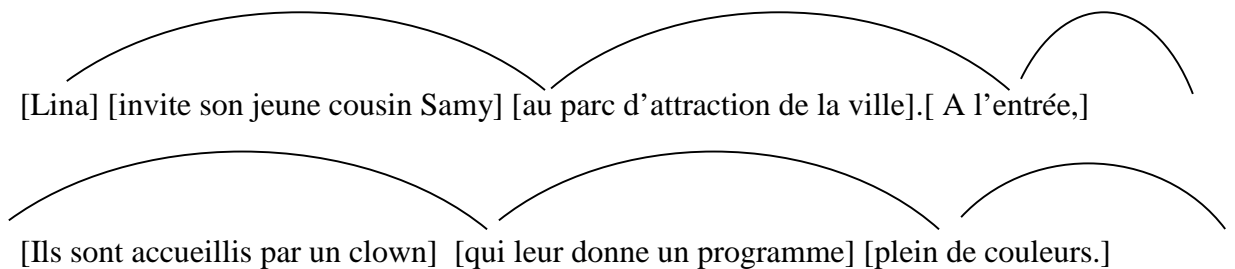


Lina invite son jeune cousin Samy au parc d'attraction de la ville. A l'entrée, ils sont  
accueillis par un clown qui leur donne un programme plein de couleurs.



(déplacement du regard pendant la lecture)

Il nous semble qu'il serait plus efficace de veiller prendre en considération les groupes de souffle dans leur distribution sur les lignes et éviter de les porter sur deux lignes. Ainsi on aurait pu présenter ce texte de la façon suivante pour faciliter les fixations de l'œil du jeune lecteur dans le processus de lecture.



[Lina] [invite son jeune cousin Samy] [au parc d'attraction de la ville]. [A l'entrée,]  
[Ils sont accueillis par un clown] [qui leur donne un programme] [plein de couleurs.]

Pour faciliter l'opération de fixation de l'apprenant, il serait plus pertinent de placer le groupe « ils sont » non pas à la fin de la 1<sup>ère</sup> ligne, comme effectué dans le texte page 32 mais au début de la seconde avec le participe passé pour respecter le groupe de souffle.

Pour ces raisons, et pour faciliter la lisibilité, la composition, la mise en page d'un manuel doivent également respecter la ponctuation qui doit être mise en évidence de façon prononcée, et respecter par ailleurs, les espaces entre les mots et les lignes pour

permettre au jeune lecteur de saisir le plus grand nombre de mots possibles dans une fixation. Ce qui favorisera sa vitesse de lecture et par là sa compréhension.

Nous remarquons que cet aspect est pris en considération dans les trois manuels de français du primaire. La longueur des mots, les espaces blancs entre les lettres qui composent un mot, les espaces entre les mots et entre les lignes respectent les normes requises. Selon le spécialiste américain Edward Wolpert, cité par F.Richaudeau<sup>17</sup>:

*« les mots de trois lettres sont beaucoup mieux mémorisés que les mots de cinq lettres. Les mots graissés, à fort degré de visualisation sont beaucoup mieux mémorisés que ceux rédigés en caractères maigres à faible degré de visualisation. Le critère de visualisation est le plus important car il est prouvé que de toutes les formes de mémoire (visuelle, tactile, auditive ou olfactive...) c'est la mémoire visuelle qui est la plus efficace. »*

Il faut cependant éviter quelques pratiques nocives lors des séances de lecture pour que le processus se déroule correctement. En effet, nous avons remarqué dans plusieurs classes que pendant leur lecture, les élèves suivent avec le doigt sur le livre. Or pareille pratique réduit leur éventail de vision qui reste dirigé sur un seul mot et ne procède pas par fixations. Ce qui freine la rapidité de l'œil, qui a tendance d'aller toujours de l'avant, et ralentit la vitesse de lecture et les capacités de compréhension du message indispensable à la mémorisation et à la fixation des notions. La longueur des mots et des phrases aussi ont leur importance. Plus le mot est long, plus il est difficile à prononcer et à mémoriser. Une phrase composée des mots courts est plus facile à lire et à mémoriser.

Pour récapituler, nous pouvons avancer que l'espace graphique des trois manuels du primaire, se fonde sur une mise en page et un outillage du livre (table des matières, modes de hiérarchisation variés, listes et tableaux, numérotation des paragraphes associée à un système de renvois internes), fonctionnels qui facilitent l'accès à l'information et à l'exploitation des manuels d'une façon globale.

---

<sup>17</sup> F.Richaudeau, Op cit, p.134.

Ces dispositifs complexes mis en place facilitent la capture des blocs typographiques. Les espaces sont clairement définis.

Les numéros des pages sont portés au milieu et au bas de chaque page dans le manuel de 4<sup>e</sup> AP. « *Sa meilleure position est en haut de la page et dans son coin extérieur* », selon F.Richaudeau<sup>18</sup>.

Dans les manuels de 5<sup>e</sup> AP et 4<sup>e</sup> AP, ce foliotage se situe également au bas de la page mais à l'extrémité droite et gauche, ce qui ne facilite guère le repérage rapide.

Plusieurs niveaux apparaissent dans les tables des matières des trois manuels : la morphologie se divise en *parties, chapitres, rubriques*.

Pour le manuel de 3<sup>e</sup> AP, seul le numéro des séquences apparaît dans la table des matières. Il est donc difficile de repérer rapidement une rubrique d'activité. Ce n'est pas le même dispositif qui est utilisé pour le manuel de 4<sup>e</sup> AP. Les contenus des séquences sont portés en colonnes avec indication au-dessus: pages 88/89 par exemple. Ce qui manque de précision et ne facilite pas le repérage rapide.

Dans le manuel de 5<sup>e</sup> AP La table des matières qui s'étale sur deux doubles pages au début du manuel, permet à l'élève de 5<sup>e</sup> AP d'embrasser du regard l'organisation générale de l'ouvrage, mais aussi parcourir plus aisément les pages de son manuel puisque chaque thème et rubrique y sont portés avec le numéro des pages. Cette table présente les principales unités d'enseignement, dans l'ordre de son déroulement dans une présentation hiérarchisée. Chaque ligne est associée à une pagination

La prise en compte des caractéristiques des espaces graphiques, nous ramène opportunément à l'aspect morphologique des pages du manuel. L'objet qui se donne à lire n'est pas seulement un texte et entre la conception du manuel et la lecture et l'exploitation de son contenu, s'intercalent des interventions qui assurent au moins autant que la mise en mots ou la mise en texte, l'accessibilité aux espaces à lire. A ce titre, une attention particulière doit être donnée à ce travail par les concepteurs des manuels.

Le contenu des pages du manuel est organisé en paragraphes, alinéas, rubriques. Ce contenu a des implications sur la « spatialisation du message ». La morphologie de la page guide le regard en travaillant sur les blancs et les alternances typographiques. La mise en page respecte les hiérarchies annoncées dans la table des matières pour le

---

<sup>18</sup> Richaudeau.F, op.cit, p 97.

manuel de 5<sup>e</sup> AP. le numéro de page de chaque séquence, de chaque activité est indiqué pour faciliter le repérage et gagner un temps précieux.

Enfin dans les trois manuels, nous constatons que les titres des chapitres et des différentes rubriques sont mis en évidence par le centrage, la force des caractères, les blancs. L'usage de « *l'italique* » facilite le repérage des exemples et des notions importantes faisant l'objet d'un résumé ou d'une règle. Le travail sur le blanc, l'interlignage et l'alignement permet aussi de créer un rythme visuel qui constitue un support favorable à la mémorisation visuelle. La numérotation des différentes rubriques organisant les diverses activités (questionnaires et exercices), contribue fortement à structurer la page. D'abord par la fragmentation de la masse textuelle que cela implique, ensuite par le système d'alinéas et de larges espaces blancs qui permettent la mise en évidence des ensembles textuels. Il faut noter que :

- La **maquette**, qui ordonne l'agencement des pages et leur enchaînement est structurée de manière agréable malgré la complexité de la tâche. Dans les trois manuels, les combinaisons réalisées : division de la page verticalement en deux, trois ou quatre zones, horizontalement en deux colonnes égales ou inégales, trois parfois, la couleur des bordures, les vignettes de couleur aux extrémités des pages montrent souvent une maquette régulière qui favorise une bonne exploitation des blocs typographiques.
- La **mise en pages** contribue fortement à l'accessibilité des contenus, par les couleurs, la typographie, l'iconographie, la maquette. Le choix des **couleurs** provoque un certain éclat la gaieté qui peut se révéler un puissant facteur de stimulation et mobiliser l'attention des apprenants dans l'exploitation des ensembles textuels et iconographiques.
- **Les illustrations** : En ce qui concerne les illustrations, nous savons que la couleur est la base privilégiée de l'**iconographie** et sa première mise en valeur. On ne conçoit guère un manuel sans iconographie riche et attractive, particulièrement dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Le manuel de 3<sup>e</sup> AP présente d'assez bonnes illustrations dans l'ensemble et utilise une iconographie assez variée. Les fonctions en sont également diversifiées : illustration, objet de l'activité (décrire un panneau), aide à l'activité de compréhension du texte, support de l'activité de langage oral ou de production d'écrits. Pour des enfants accoutumés à la consommation d'images, on peut supposer que celles du manuel facilitent l'usage de l'ouvrage.

Il faut enfin rappeler qu'en 3<sup>e</sup> AP, l'apprentissage est conçu uniquement dans la pratique orale permettant à l'élève d'intégrer les formes linguistiques dont il aura besoin pour la suite de son apprentissage. Les notions sont abordées dans l'interaction et de manière implicite. En 4<sup>e</sup> AP, elles feront l'objet d'un enseignement explicite. L'élève apprend à nommer les faits de langue tout en continuant à faire des manipulations linguistiques par le biais de transformations, substitutions...dans le cadre d'une démarche inductive à partir d'un texte écrit.

Nous pouvons dire que l'organisation du corps central des trois manuels est balisée de façon très concrète par ce qu'on appelle les « organisateurs structurels », c'est à dire l'ensemble des titres et des sous-titres qui organisent et structurent les divers éléments du manuel. Grâce à l'utilisation des techniques typographiques, les organisateurs structurels sont d'une très grande lisibilité. Ils servent principalement comme points de repère indiciels qui désignent les ensembles langagiers et leur structuration, comme marqueurs de l'organisation méthodologique indiquant l'ordre des activités en identifiant les moments des leçons, et enfin comme organisateurs des contenus de l'enseignement pour identifier les différents types de textes.

Ces organisateurs structurels désignent et hiérarchisent le contenu, indiquent la progression et la méthodologie. À ce titre, ils renvoient à l'image conventionnelle du manuel scolaire, qui est liée aux notions de travail et d'étude.

## **CHAPITRE II**

---

### **DE L'UTILISATION DES MANUELS SCOLAIRES**

## 1- Outils méthodologiques

Après avoir conceptualisé le cadre théorique dans lequel s'inscrit notre recherche, nous allons présenter nos outils d'investigation avec lesquels nous avons travaillé pour pouvoir répondre aux questions posées dans l'introduction.

Nous avons élaboré un questionnaire que nous avons remis à trente enseignants des cinq circonscriptions de la daïra de Nédroma qui se situe à la willaya de Tlemcen, en Algérie.

L'objectif de ce questionnaire est de connaître le point de vue des enseignants sur l'utilisation des manuels scolaires de la réforme et comment ils exploitent l'image avec leurs apprenants.

Nous avons pensé aussi à assister dans des classes de langue (3<sup>ème</sup>, 4<sup>ème</sup> et 5<sup>ème</sup> AP), pour observer et décrire des séances de l'expression orale et de lecture. Lors de notre passage dans une classe de 5<sup>ème</sup> AP, nous avons décidé de s'approcher des apprenants pour demander leur opinion sur leur propre livre de français même si leurs points de vue n'est pas pris en considération dans les méthodologie de la recherche scientifique.

Une grille d'analyse était nécessaire pour alimenter la recherche et pour analyser les contenus des textes et images dans les trois manuels de la réforme. Cette grille était élaborée à partir des lectures de différentes grilles d'analyse des manuels scolaires.

### 1.1 Copie du questionnaire adressé aux enseignants

Le questionnaire est une médiation entre l'enquêteur et l'enquêté. Il est considéré comme un outil primordiale afin d'atteindre les objectifs d'une recherche

**Ecole :**

**cours :**

**date :**

**Merci de répondre à ce questionnaire dans le cadre d'un travail de recherche.**

1) Pour vous, l'image d'une façon générale, constitue-t-elle un bon support pour l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère? **Oui Non**

2) Exploitez-vous systématiquement les images lors de la séance de lecture en classe ? **Oui Non**

3) Quelles images utilisez-vous lors de la séance de lecture ?

a) Des images proposées dans le manuel.

b) Des images proposées par vous-mêmes.

c) Autres.....

4) Pour quelle(s) raison(s) exploitez-vous les images en séance de lecture ?

.....

5) Trouvez-vous que l'image a pris une importance dans les nouveaux programmes issus de la réforme? **Oui Non**

6) Selon vous, serait-il plus profitable de commencer par observer l'image qui illustre le sens d'un texte, ou commencer par entrer en contact avec le texte ? Dans les deux cas dites pourquoi.  
.....

7) Vos élèves sont-ils motivés par l'utilisation des images ? **Oui Non**

8) -Trouvez-vous que l'utilisation de l'image favorise l'expression orale des élèves ?  
**Oui Non**

9) Eprenez-vous des difficultés dans la pratique de la classe. **Oui Non**

10) Qu'est ce qui rend votre travail difficile en séance de lecture ? (*Barrez les réponses inutiles*)

a) La surcharge du programme.

b) La complexité des textes de lecture.

c) L'effectif élevé de votre classe.

d) l'insuffisance de l'horaire.

11) Selon vous, les images proposées dans le manuel de lecture illustrent-elles correctement le sens global des textes ?

**Oui Non**

12) Lors d'une séance de lecture commencez-vous par l'exploitation de l'image ou par celle du texte écrit ? Quelles sont les raisons de votre choix ?

## 1.2 Grilles d'analyse exploitées

### 1.2.1 La grille de J.M. Dochot

Dans le N° 21 de la revue « travaux didactiques du FLE », J.M Dochot a proposé une grille sous le titre « grille d'analyse critique des méthodes de français langue étrangère. Selon lui, chaque grille devrait prendre en considération deux aspects : le premier langagier, le second psychopédagogique.

Il aborde l'aspect langagier selon le principe que toute méthode de langue vise l'acquisition de la compétence communicative. Il distingue une compétence linguistique qui réunit les modèles phonologiques, lexicaux et grammaticaux et une compétence discursive se référant aux différents types de discours et à leur organisation. La compétence socioculturelle quant à elle, relève « des règles sociales et des représentations culturelles ».



L'aspect psychopédagogique traite des grands choix méthodologiques entrepris en fonction des variantes qui intègrent le processus d'apprentissage. Dans ce sens, le modèle proposé est le suivant :

- Quels sont les registres de langues représentés ?
- Les éléments socioculturels de la langue enseignée sont-ils intégrés dans la méthode ? ex. dans le choix des textes, l'iconographie, la gestuelle.
- Quels sont les domaines d'expérience choisis ?
- Sont-ils adaptés au public considéré ?

L'auteur de cette grille s'est limité aux questions sur le registre de langue, aux domaines d'expérience et à leur adaptation au public visé. La question posée à propos des éléments socioculturels est trop générale puisqu'il n'y a pas de précision sur ce que pourraient être les éléments « socioculturels ».

Donc M.Dochot s'est appuyé sur le concept de compétence de communication en proposant des entrées à l'analyse des méthodes en fonction des composantes de cette compétence.

### **1.2.2- La grille de Verdelhan**

M.Verdelhan a élaboré une grille d'analyse du manuel scolaire englobant six parties :

- Identification du manuel
- Premières options
- Organisation générale
- Contenu thématique
- Supports et ressorts de l'apprentissage.

Cette grille, dans sa conception, soulève le problème d'objectivité de l'auteur. Et puisque tout concepteur de grilles est subjectif d'une manière ou d'une autre, son produit est qualifié « d'instruments inspirés par la quête de l'impossible rêve d'un pédagogue »<sup>19</sup>. Dans l'avant dernier axe, c'est-à-dire « la partie thématique », l'auteur a orienté l'analyse sur les personnages et l'image de la société.

---

<sup>19</sup> Michelle Verdelhan « Problématique pour l'élaboration d'une grille d'analyse des manuels de langage en usage en Afrique » in travaux de didactique du FLE, n° 30, 1993, p.91

*« Le contenu socioculturel peut être cerné en cherchant ce que le manuel de langage reflète de la société africaine.*

*Qu'est-ce qu'il ya de rural ? de traditionnel ? de moderne ? d'urbain ? quelle est la diversité des milieux évoqués ? comment sont illustrés les rapports sociaux ? y a-t-il un écho des grandes questions qui traversent les sociétés ?...*

*Les personnages ont-ils une épaisseur psychologique ? que sait-on d'eux ? les élèves pourront-ils s'identifier à eux ?*

*Quels rapports entretiennent-ils avec d'autres enfants ? avec les adultes ? leurs relations sont-elles marquées par la diversité ? (dispute/réconciliation/complicité/malentendu/obéissance/désobéissance)*

*Retrouve t-on des traits du caractère enfantin ? »<sup>20</sup>*

Cette rubrique traite le contenu socioculturel, à savoir l'image de la société africaine et les rapports sociaux ainsi que les milieux évoqués.

L'analyse des personnages comporte des indications sur leurs aspects psychologiques. Ils sont très appropriés pour une analyse qui veut dégager l'image et la représentation de la société que forment ces personnages.

### **1.2.3- La grille de Choppin**

Choppin, lui, à son tour a élaboré une grille comportant trois rubriques :

1. Analyse descriptive et comparative,
2. Manuels et programmes,
3. Eléments de conclusion.

Dans la première rubrique, l'analyse sera descriptive dans la mesure où l'auteur met en valeur les éléments périphériques du manuel :

- Nombre total de pages,
- Directeur, collection, qualité,
- Auteurs, nombre,
- Universitaires, inspecteurs, professeurs,
- Perspective (%)

---

<sup>20</sup> .ibid p.99

Connaissance  
Exercices  
Méthodologie  
Documents,  
Illustrations.

Les connaissances fondamentales minimums sont-elles mises en évidence ?

Dans la deuxième rubrique intitulée « manuels et programmes », l'auteur pose les questions le manuel est-il :

- Conforme à la lettre du programme ?
- A « l'esprit » du programme ?
- Comporte-t-il des erreurs, des approximations, des omissions, des éléments hors programme?
- La pédagogie induite est-elle conforme aux orientations officielles ?

Et, pour toutes ces questions l'auteur exige des réponses précises par « oui » ou par « non ».

Dans la troisième partie de la grille « éléments de conclusion », l'auteur précise que cette conclusion doit comporter une appréciation d'ensemble sur :

- La présentation des manuels (maquette...)
- La qualité des manuels,
- Leur conformité aux programmes et instructions.

Plus précisément on s'interroge sur :

- La diversité des manuels et s'ils traduisent des orientations pédagogiques différentes,
- Les manuels sont-ils faits pour les élèves (problème de lisibilité),
- Pour les enseignants,
- Pour les activités en classe, à la maison ?
- Permettent-ils la mise en place d'une pédagogie différenciée ?
- Les manuels sont-ils des instruments de culture générale ?
- Quel avenir pour les manuels ?

Nous nous sommes basées sur les trois grilles d'analyse pour élaborer notre propre grille avec des axes de réflexion répondant à notre problématique.

### 1.2.4 La grille élaborée

A partir de ces grilles, nous avons pu élaborer une grille personnelle, avec des axes de réflexion qui répondent à notre problématique.

#### - Les axes de réflexion

1. La qualité des manuels scolaires à l'école primaire,
2. La compatibilité des illustrations avec les textes,
3. La société représentée à partir des illustrations,
4. Les valeurs diffusées dans les manuels scolaires de français.

#### 1. Détails du premier axe

1.1 La couverture : est-ce qu'elle comporte un titre ?

- Comment sont les couleurs de la couverture ?
- Ya-il des images ?
- Résiste-t-elle aux manipulations ?

1.2 Le format est-il en adéquation avec l'âge des élèves ?

- Le poids
- Est-il cousu, collé... ?

1.3 Les illustrations :

- Sont-elles claires et lisibles,
- Sont-elles de bonne qualité par rapport à l'expression, l'esthétique et l'impression ?
- Sont-elles suffisantes, pertinentes et en adéquation avec les ensembles rédactionnels ?

1.4 Les textes :

- Le corps des caractères sont-ils adaptés à l'âge des élèves ?
- L'ordre de longueur du texte (nombre de mots) a-t-il été évalué ?
- Le vocabulaire utilisé est-il adapté à l'âge et au niveau des élèves ?
- Les types de textes proposés (vignettes, dialogues, interviews, conversations, lettres, commentaires, prospectus, descriptions...) sont-ils.....
- Textes littéraires : contes, récits, théâtre, poèmes...

## **2. La compatibilité des illustrations avec les textes**

2-1- Les gravures dans les manuels, illustrent-elles le sens des textes ?

2-2- Les illustrations proposées véhiculent-elles une force affective qui suscite l'intérêt de l'élève ?

2-3- Les images recèlent-elles de riches informations susceptibles d'éclairer le sens du texte ?

## **3. La société représentée à partir des illustrations et la dimension socioculturelle**

3.1/ Ya vision de la société : moderne/ traditionnelle –urbaine/rurale – industrielle/agricole,

3.2/ Y a-t-il une relation entre le quotidien de l'apprenant et la société représentée dans le manuel ?

3.3/ y a-t-il une allusion à d'autres cultures ou civilisations dans le manuel ?

3.4/les thèmes relevés dans le manuel :

- Thèmes Sociaux : La Vie Quotidienne, Professionnelle, Familiale...

- Thèmes : Politique, Economique, Technologique, Gastronomique

- Domaine Artistique : Musique, Peinture...

3.5/ est-ce que le contenu culturel dans les manuels est adapté à l'âge des élèves ?

## **4- Les valeurs diffusées ans les manuels scolaires**

**4-1** La relation des actants entre eux : détendue, amicale, neutre, conflictuelle....

**4-2** La place de la famille dans les images et les textes.

## **2- Analyse du questionnaire destiné aux enseignants**

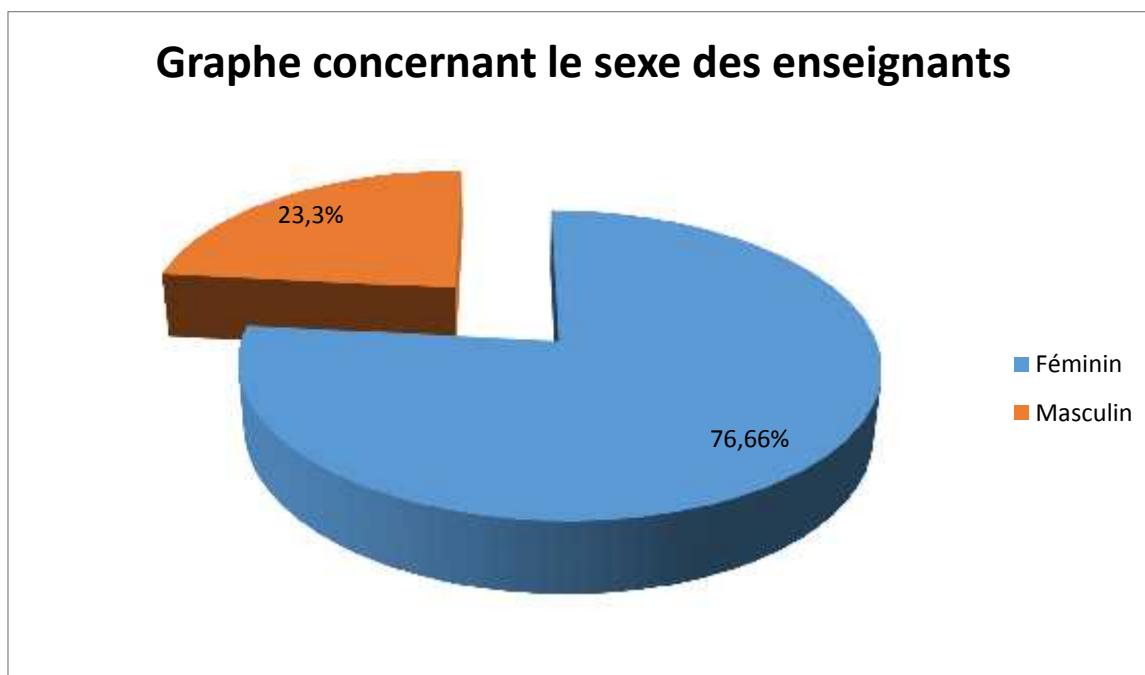
Trente questionnaires ont été adressés à des actants du terrain de la circonscription de Nédroma et ses environs. Le questionnaire a été distribué par l'inspecteur de la circonscription chargé de la langue française qui a sa charge 64 écoles où enseignent la langue française 86 enseignants. Les 30 questionnaires dûment renseignés, nous ont été remis une semaine après leur distribution.

L'analyse de ces documents nous donne les résultats suivants :

- Informations concernant les enseignants :

Nous remarquons tout d'abord que le nombre d'enseignantes de français du sexe féminin, 23 est supérieur à celui des enseignants du sexe masculin 07 dans la ville de Nédroma. Cela pourrait s'expliquer par le problème du service national auquel n'est pas astreint le sexe féminin mais aussi les préjugés vis-à-vis de la langue française de la part du sexe masculin. Les

filles n'ont pas de problèmes pour aller vers les langues étrangères contrairement aux garçons. Le secteur compte donc 23,33% d'enseignants de sexe masculin et 76,66% de sexe féminin.



Restons toujours sur les informations concernant les enseignants. Dans la rubrique « ancienneté » nous remarquons que 03 hommes ont plus de 25 ans d'ancienneté dans le service, les 5 autres ont moins de 5 ans d'expérience. Pour les femmes, nous avons récapitulé leur situation dans le tableau suivant :

Tableau récapitulatif N°1 :

- 5 ans	Entre 5 et 10 ans	Entre 10 et 20 ans	Entre 20 et 25 ans	+ de 25 ans
09	04	09	01	00

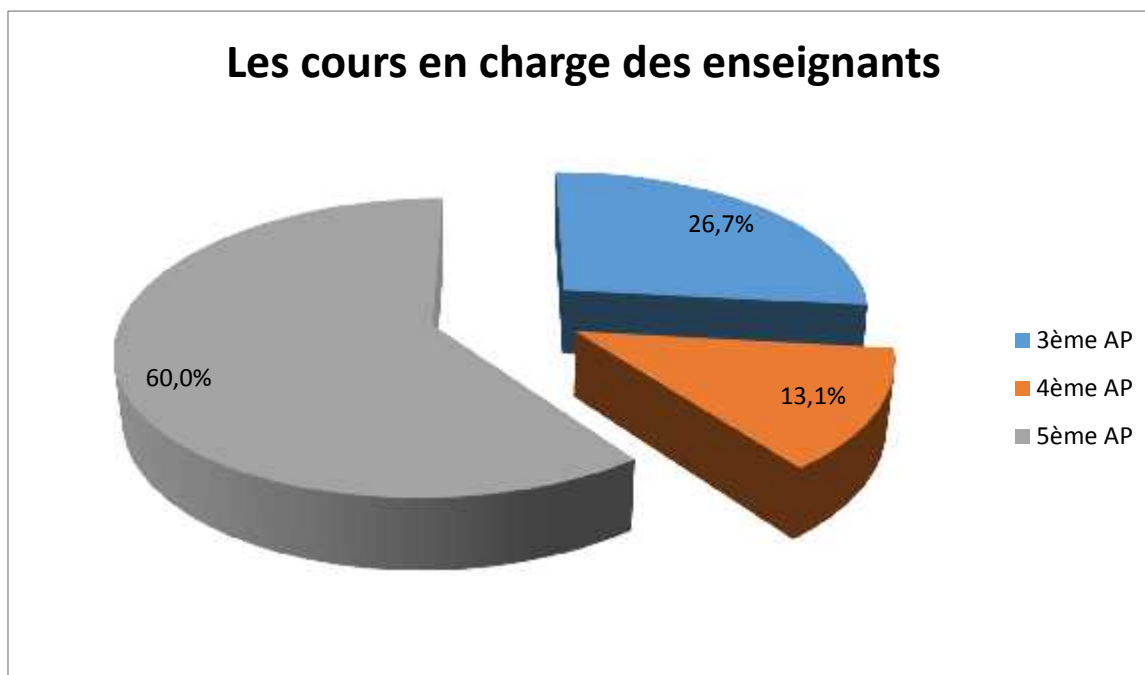
Donc 39,13% de femmes ont moins de 5 ans d'expérience et 60,86% ont plus de 5 ans de service.

### Première question :

La 1<sup>ère</sup> question posée est en rapport avec les cours qui sont à la charge de l'enseignant. Nous avons remarqué que huit enseignants ont à leur charge un seul niveau, 4 autres assurent leur service dans deux niveaux différents, les autres ont la charge de trois niveaux différents (3<sup>ème</sup>, 4<sup>ème</sup> et 5<sup>ème</sup> AP).

Tableau récapitulatif N°2 :

01 cours	02 cours	03 cours
08 enseignants	04 enseignants	18 enseignants
26,66%	13,13%	60%



On remarque que 60% des enseignants ont la charge de trois divisions de trois niveaux différents et donc sont soumis à un rythme de travail supérieur aux autres enseignants dont 26,66% sont chargés d'un seul niveau, et 13,13% de deux divisions.

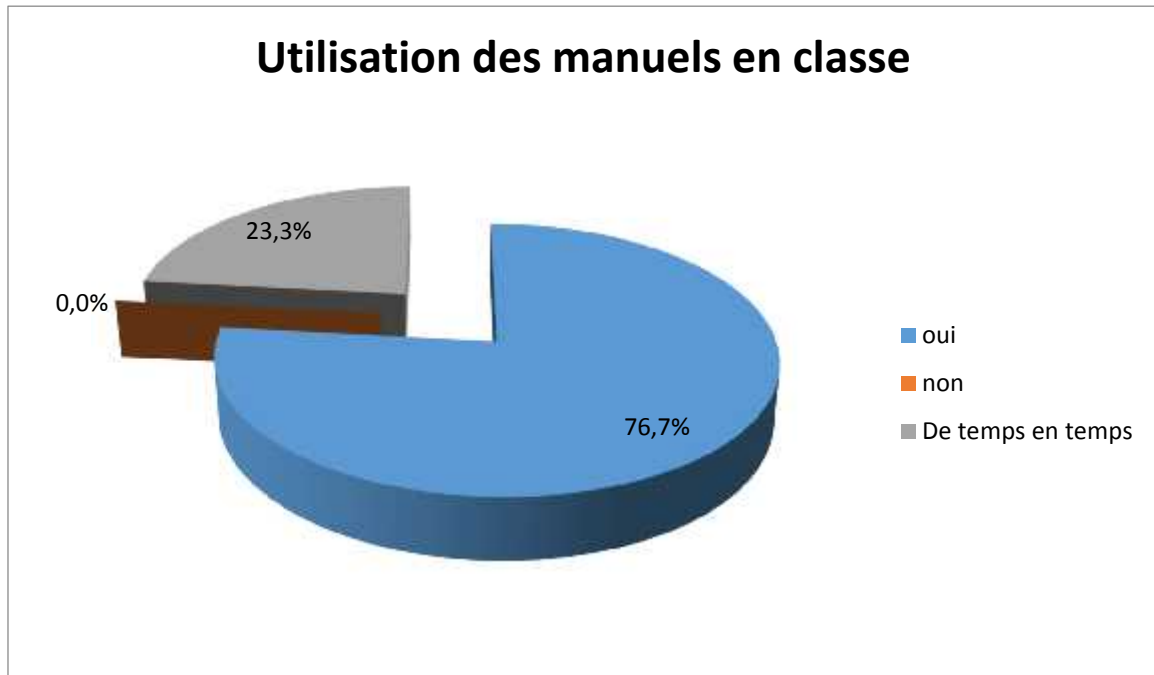
Ce déséquilibre peut créer des tensions entre l'administration et une partie du corps enseignant qui s'estime lésée. Certains parlent même d'injustice.

### Deuxième question

- Dans votre travail, utilisez-vous le manuel scolaire ? la question a donné lieu aux réponses suivantes :

Tableau n°3 :

Oui	23	76,66%
Non	00	00%
De temps en temps	07	23,33%



76,66% des enseignants affirment qu'ils utilisent le manuel scolaire, 23,33% l'utilisent de temps en temps, selon les leçons ou les textes proposés.

Parfois l'enseignant est obligé de changer le support jugeant ce dernier inadéquat et non pertinent par rapport à l'objectif de la séquence ou bien tout simplement parce qu'il ne correspond pas aux besoins des apprenants. Mais aucun enseignant n'indique la nature du support de substitution, ni sa provenance. Cela peut être une source d'inquiétude.

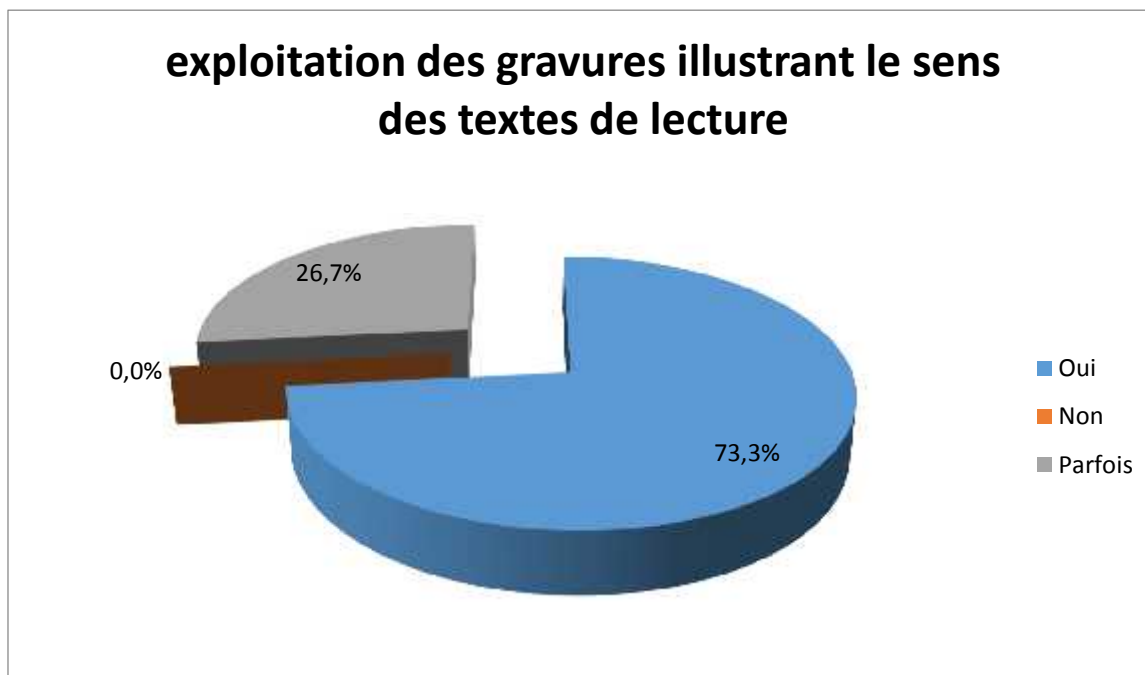
### Troisième question

- Exploitez-vous les gravures qui illustrent le sens des textes de lecture ?

Tableau récapitulatif N°4

Oui	22	73,33%
Non	00	00%
Parfois	08	26,66%





73,33% des enseignants affirment utiliser les gravures qui illustrent le sens des textes de lecture figurant sur les manuels scolaires de langue française. Cela suppose que ces enseignants sont convaincus que par l'image en plus de sa capacité à représenter les objets, les personnages, les lieux, elle permet également de créer une atmosphère de détente. Les enfants aiment tous ce qui est jolie, gaie et surtout proche de leur vie quotidienne.

26,66% affirment qu'ils exploitent ces gravures de temps en temps sans donner les raisons d'une telle attitude. Ceci est peut-être dû au manque de temps dont se plaignent beaucoup d'enseignants. Recourir de temps en temps aux illustrations montre le peu d'intérêt accordé à la pédagogie de l'image et les atouts qu'elle peut recéler dans le processus d'apprentissage d'une langue étrangère.

#### **Quatrième question :**

- Décrivez brièvement comment vous procédez pour exploiter une gravure.

Nous pouvons résumer les réponses comme suit :

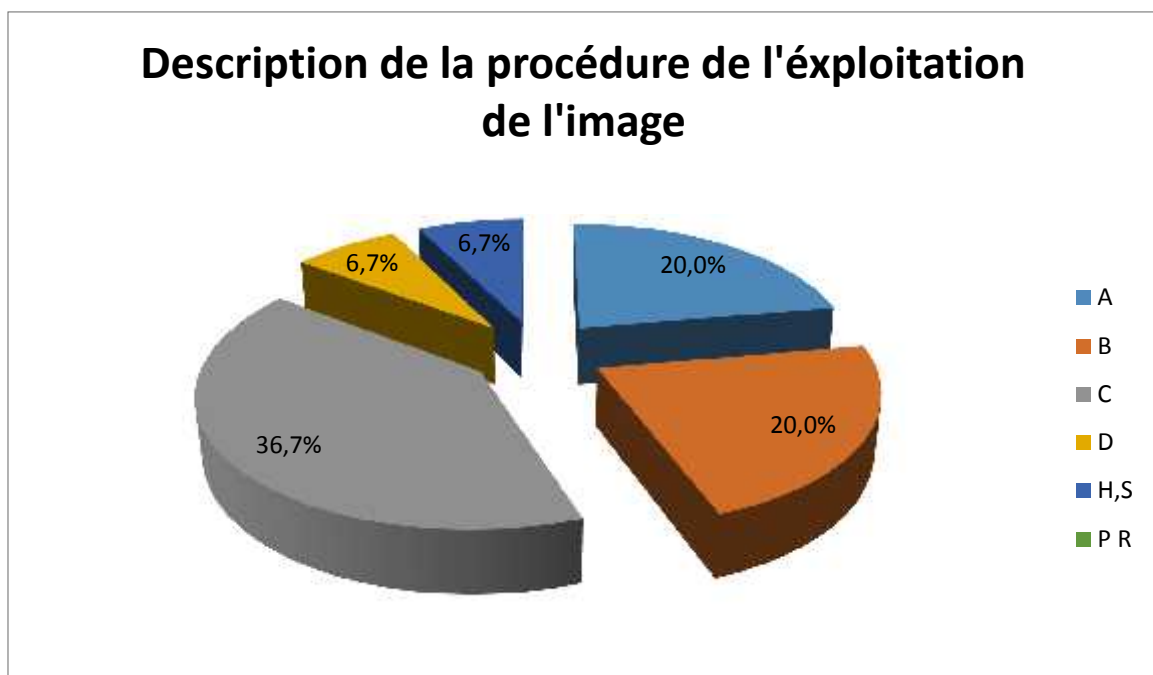
Quatre manières d'exploitations semblent se dégager :

- Observation → questions (A)
- Observation → description (B)
- Observation → expression libre (C)
- Exploitation guidée → (D) c'est-à-dire que l'enseignant commence par poser des questions directement concernant les composantes de l'image.

- Les réponses d'autres enseignants étaient hors sujet (**HS**) car elles ne répondaient pas à nos attentes. D'autres ont préféré ne pas répondre(**PR**) du tout à la question. Ce qui laisse supposer qu'ils ne maîtrisent pas les techniques d'exploitation d'une gravure ou qu'ils sous-estiment l'efficacité de l'image et tout ce qu'elle peut apporter à l'élève dans son apprentissage d'une langue étrangère sur le plan de l'accès au sens des textes.

Tableau récapitulatif N°5

A	B	C	D	H.S	P.R
06	06	11	02	02	03
20%	20%	36,66%	06,66%	06,66%	10%

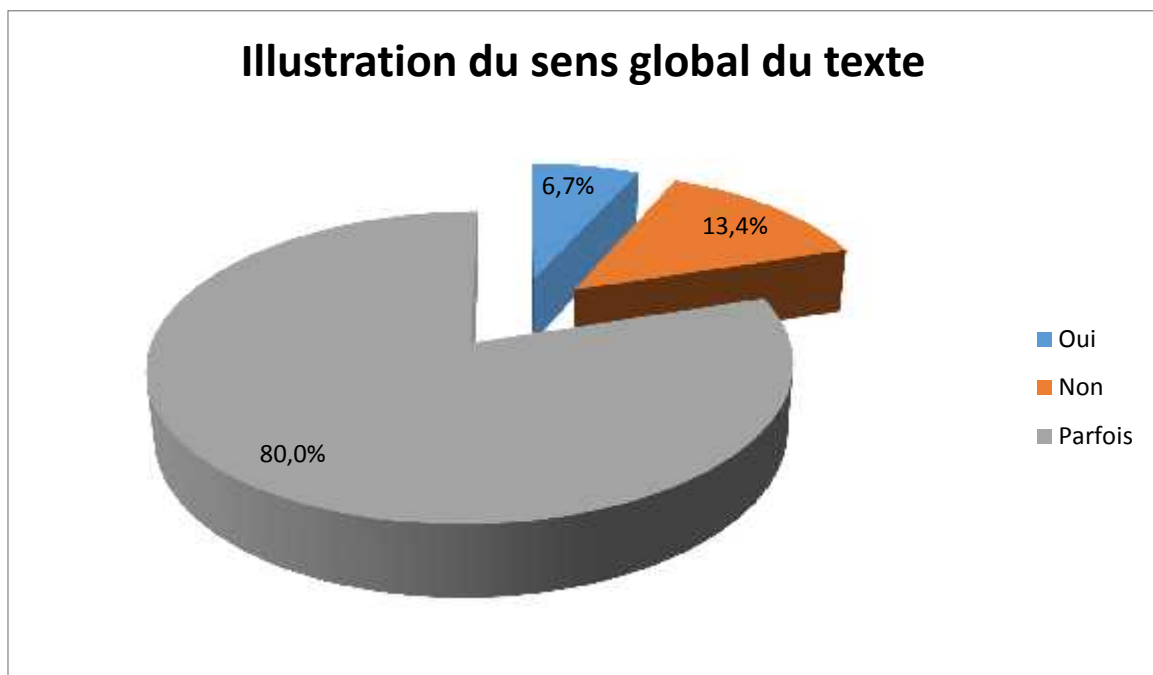


**Cinquième question :**

-Selon vous les images figurant dans le manuel, illustrent-elles toujours le sens global des textes ?

Tableau récapitulatif N°6

Oui	02	06,66%
Non	04	13,39%
Parfois	24	80%



Deux femmes enseignantes, chacune d'elles comptant 06 années d'expérience, confirment que les images illustrent toujours le sens global du texte, tandis que vingt-quatre autres enseignants sont restés en quelque sorte neutres ou indécis en cochant la case « parfois », 04 enseignants sur 30 ont répondu « non » et ont donné des exemples dans les 3 manuels que nous récapitulons dans le tableau suivant :

Tableau récapitulatif N°7 :

Manuel 3 <sup>ème</sup> AP	Manuel 4 <sup>ème</sup> AP	Manuel 5 <sup>ème</sup> AP
Page 18	Pages 46 et 90	Pages : 38, 39, 52, 54, 53, 86,113,

Pour le manuel de 5<sup>ème</sup> AP, à la page 38, *Oiseaux dans un ciel gris qui ne laisse pas supposer la neige*, le mauvais temps dont parle le texte.



La gravure de la page 52, est aussi inopérante.



Mais le dessin de la page 54 ne souffre d'aucune critique on parle d'un coq et l'image proposée est excellente, on y voit un coq superbe.

Dans la page 86, l'image d'un bus peut être considérée comme insuffisante de notre point de vue.



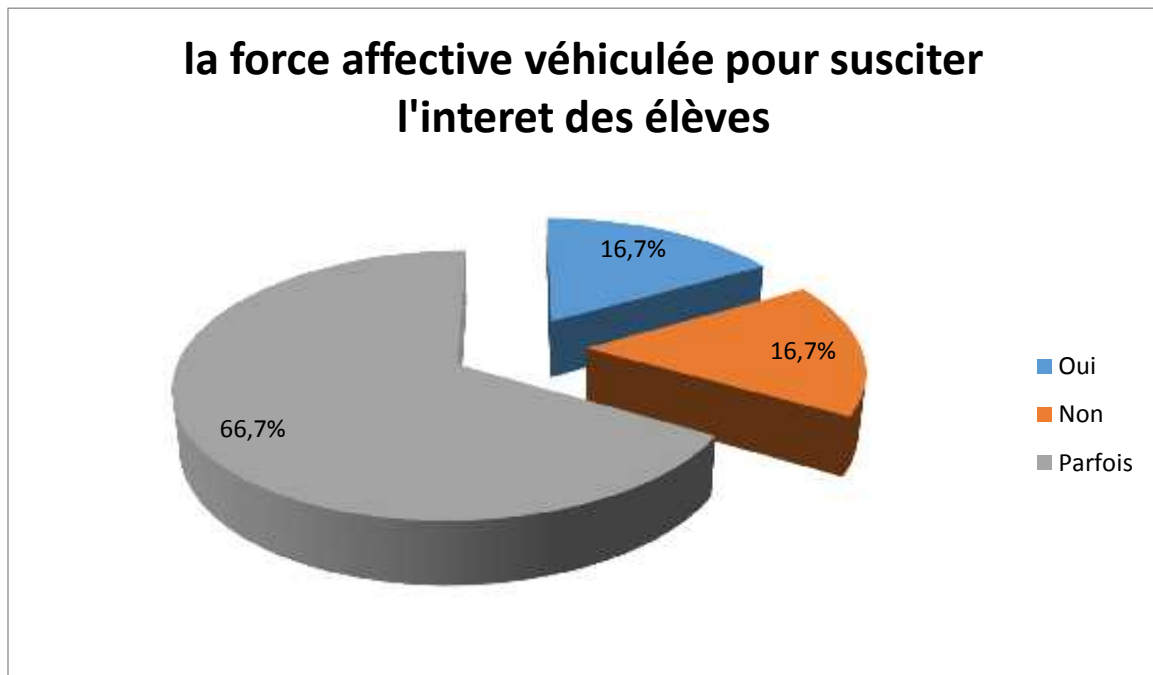
A la page 113, images conformes selon nous et peuvent aider les élèves à répondre aux questions. Notre impression est que beaucoup d’enseignants n’ont pas une culture de l’image qui leur permette de porter un regard critique sur les illustrations.

**Sixième question**

Les illustrations proposées dans les 3 manuels, véhiculent-elles une force affective susceptible de susciter l’intérêt des élèves ?

Tableau récapitulatif N°8

Oui	05	16,66%
Non	05	16,66%
Parfois	20	66,66%



Cinq enseignants sur 30 ont confirmé qu'il y a quand même des illustrations qui suscitent l'intérêt des élèves et ils ont donné des exemples. 05 autres affirment le contraire et 20 enseignants restent dans le doute. Nous pensons toujours que la préoccupation de la majorité des enseignants reste le texte écrit et les activités de déchiffrage sans trop se soucier de la compréhension qui est pourtant essentielle pour accéder à une lecture expressive et intelligente. Compréhension que l'illustration pourrait grandement favoriser.

Tableau récapitulatif N°9

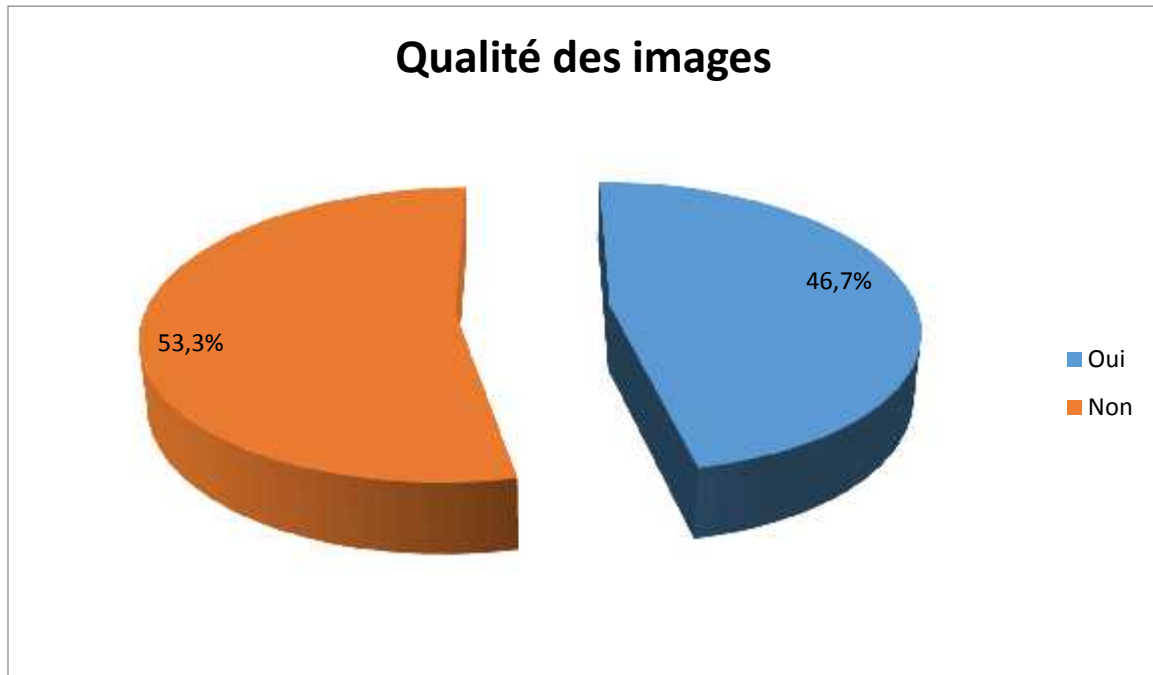
3° AP	4° AP	5° AP
P.18 ,50	P 46	P 113

### Septième question

- Les images sont-elles claires et précises ?

Tableau récapitulatif N°10

Oui	14	46,66%
Non	16	53,33%



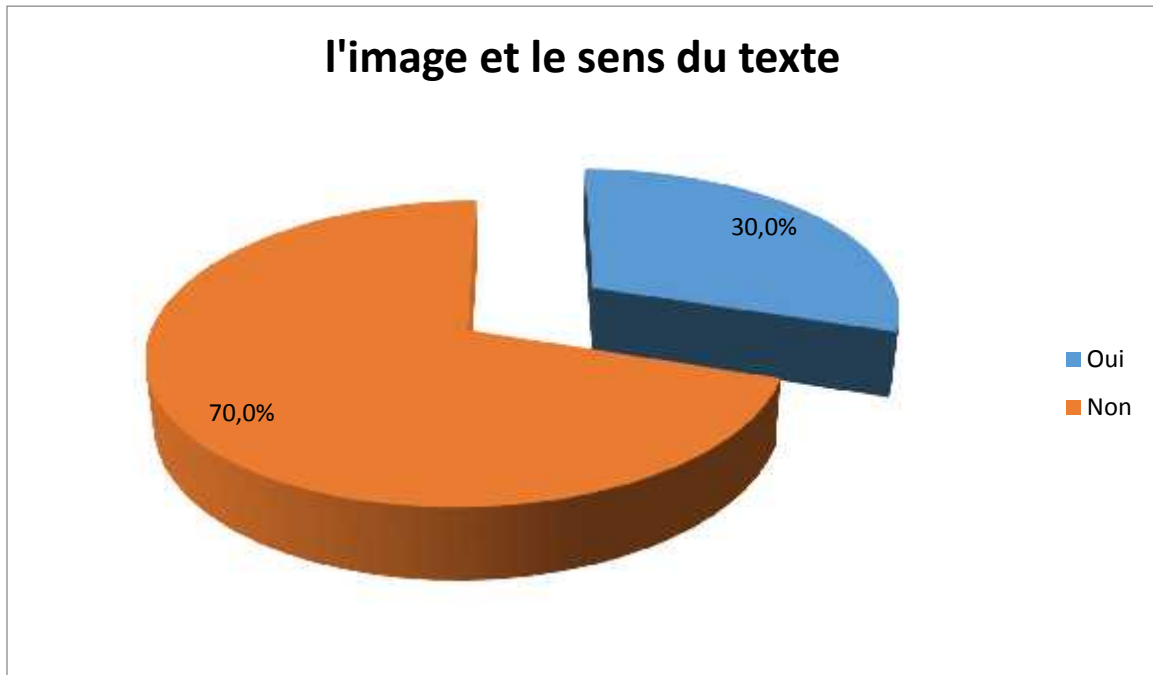
Les avis sont partagés comme le montre le tableau récapitulatif. Effectivement, si certaines images sont de bonne qualité et illustrent parfaitement le sens du texte qu'elles accompagnent, d'autres semblent manquer de cette symbolique culturelle qui en faciliterait la lecture. Nous restons persuadés cependant qu'il est toujours malaisé de donner un point de vue sur les qualités d'une image si on ignore les fonctions réservées à cette dernière par ses auteurs. Ici encore nous pouvons constater le peu d'importance qu'accordent certains enseignants à l'image et ses multiples fonctions.

#### **Huitième question :**

Les images recèlent-elles de riches informations susceptibles d'éclairer véritablement le sens du texte?

Tableau récapitulatif N° 11

Oui	09	30%
Non	21	70%



La question était suivie de la consigne « si oui, citez trois exemples de chaque manuel ».

Neuf enseignants ont répondu « oui » mais seulement trois ont donné des exemples comme suit :

Tableau récapitulatif N°12

Manuel 3°AP	M. 4°AP	M.5°AP
P.66 et P18	p.26 et p46	p.11, 21,84

Dans le manuel de 3<sup>ème</sup> AP, à la page 18, on voit un ensemble de vignettes illustrant des fruits et divers objets.



*Activités de lecture*


1- J'entoure les "l".  
L - i - l - b - r - L - h - L - R - J - l - l - l.


2- Je colorie la lettre "r" quand je la vois dans le mot.

  
une prune


  
une mandarine

  
une pomme

  
un citron

  
une fraise


3- Je colorie les lettres des mots "moto" et "lama".






n	m	o	d	a
o	o	u	o	i
t	d	r	m	i
e	a	l	e	o

4- J'ajoute les lettres qui manquent aux mots.

  
une pi-e

  
ma-di

  
une ta-tine

  
un -it

A la page 66, deux gravures illustrant deux situations de communication

*Actes de parole*

Enterrer/  
Répondre/  
Donner un ordre

*Quelle est la situation ?*




Dans le manuel de la 4<sup>ème</sup> AP, à la page 46, une image montrant un chacal et un corbeau qui semblent en pleine conversation illustrant ainsi le sens du texte : « Demander conseil pour sauver ses petits ».

**Le corbeau sauvera-t-il ses petits ?**


**Un bon conseil**

Un corbeau vivait en haut d'un arbre. Son voisin, le serpent lui mangeait ses petits. Le corbeau est malheureux. Il va chez son ami, le chacal, et lui demande conseil.

- Mon ami, peux-tu m'aider s'il te plaît ?
- Je t'écoute, répond le chacal.
- Ce serpent m'ennuie, il s'attaque à mes petits, dit l'oiseau.
- As-tu essayé de parler avec lui ? demande le chacal.
- Oui.
- Et alors ? Que t'a-t-il répondu ?
- Le serpent déclare que mes petits sont très bons à manger. Je compte me venger ! s'exclame l'oiseau.
- Comment vas-tu t'y prendre ? interroge le chacal.
- Je lui crèverai les yeux dans son sommeil.
- Cela me semble un peu risqué, dit le chacal. Suis mes conseils et tu en seras débarrassé.

Quelques jours plus tard, le serpent est tué par des chasseurs.

D'après Jean MUZI  
« Dix-neuf fables d'oiseaux »  
Ed. Flammarion



Dans le manuel de 5<sup>ème</sup> AP, à la page 11, l'image montrant un pompier, illustre bien le sens du titre « Un métier, sauver des vies ».

**Un métier : sauver des vies.**

Les pompiers sont des hommes et des femmes jeunes, très sportifs. Ils s'entraînent à l'escalade, ils s'habituent au noir et à la fumée dans une cave spéciale. La première qualité des pompiers, c'est la rapidité, ils sont toujours prêts quand un incendie est signalé ; même la nuit, le conducteur reste près de son camion. Il dort toujours habillé.

Le camion des pompiers est prioritaire : dans la rue, les autres véhicules doivent s'arrêter pour le laisser passer. Pin! Pan ! Pin! Pan! C'est par une sirène qu'il annonce son arrivée. Le camion est équipé d'une échelle qui peut atteindre un 10<sup>e</sup> étage.

Les pompiers n'éteignent pas seulement les feux. Ils viennent au secours des gens ou animaux victimes d'une inondation. Ils plongent pour sauver les gens qui se noient. Grâce au flair de leurs chiens dressés, ils retrouvent, sous les décombres, les victimes d'un tremblement de terre. Ils dégagent les blessés des véhicules, lors d'un accident grave. Ils sont toujours là où il y a du danger, prêts à venir en aide.

Michel MANIÈRE (Disney hachette)  
Des métiers et des hommes.

**QUESTIONS :**

- 1) Observe les gravures et le titre.  
Selon toi, de qui parle-t-on dans ce texte ?
- 2) Lis la première phrase de chaque paragraphe.  
Relève un mot qui justifie ta réponse.
- 3) Que font les pompiers ?
- 4) Comment sont-ils ?
- 5) Relève du texte, les outils qu'utilise les pompiers ?
- 6) Que penses-tu du métier des pompiers ?




- Il en est de même pour l'image de la page 21 montrant un boulanger enfournant le pain.

**LE BOULANGER**

- Que fais-tu là boulanger?  
Je fais du pain pour manger.  
Tu vois, je pétris la pâte.  
Le monde a faim, je me hâte.  
Mais tu gémis boulanger?  
Je gémis... sans m'attirer  
Je gémis, en brassant la pâte.  
Le monde a faim, je me hâte.

- Qu'as-tu fait là, boulanger?  
J'ai, pour faire un pain léger,  
Mis du levain dans la pâte.  
Le monde a faim, je me hâte.

- Que dis-tu donc, boulanger?  
J'ai mes pelles à charger,  
Quand j'aurai coupé ma pâte.  
Le monde a faim, je me hâte.

- Et puis après, boulanger?  
Dans mon four, je vais ranger  
tous mes pains, de bonne pâte.  
Le monde a faim, je me hâte.

- N'as-tu pas chaud, boulanger?  
Si, mais pour m'encourager,  
La chaleur dore ma pâte.  
Le monde a faim, je me hâte.

- Merci, brave boulanger.  
Le monde pourra manger.



J. AIGARD - La chanson de l'enfant

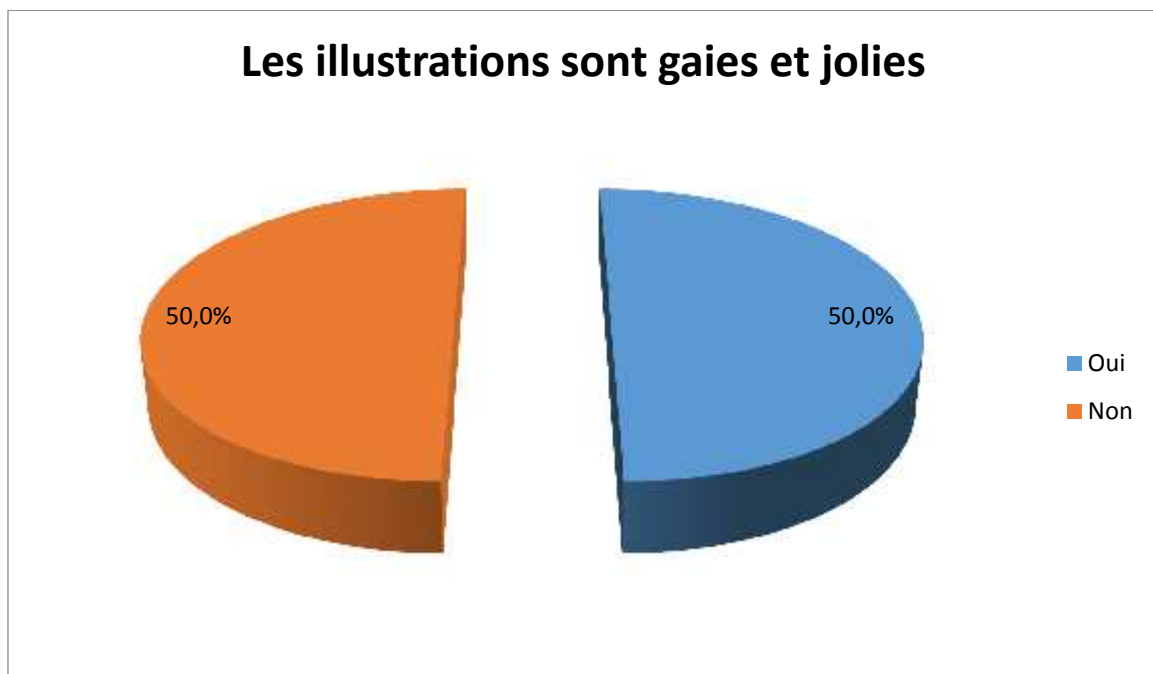
**Neuvième question**

- Les illustrations sont-elles gaies, jolies ?

Nous avons posé cette question aux enseignants dans le but de comparer leurs réponses avec celles des apprenants de la 5<sup>o</sup>AP auxquels nous avons posé la même question pour avoir une idée sur le regard porté par l'enfant par rapport à celui de l'adulte. Nous pouvons récapituler cette confrontation dans le tableau suivant :

Tableau récapitulatif N°13 :

Oui	15	50%
Non	15	50%



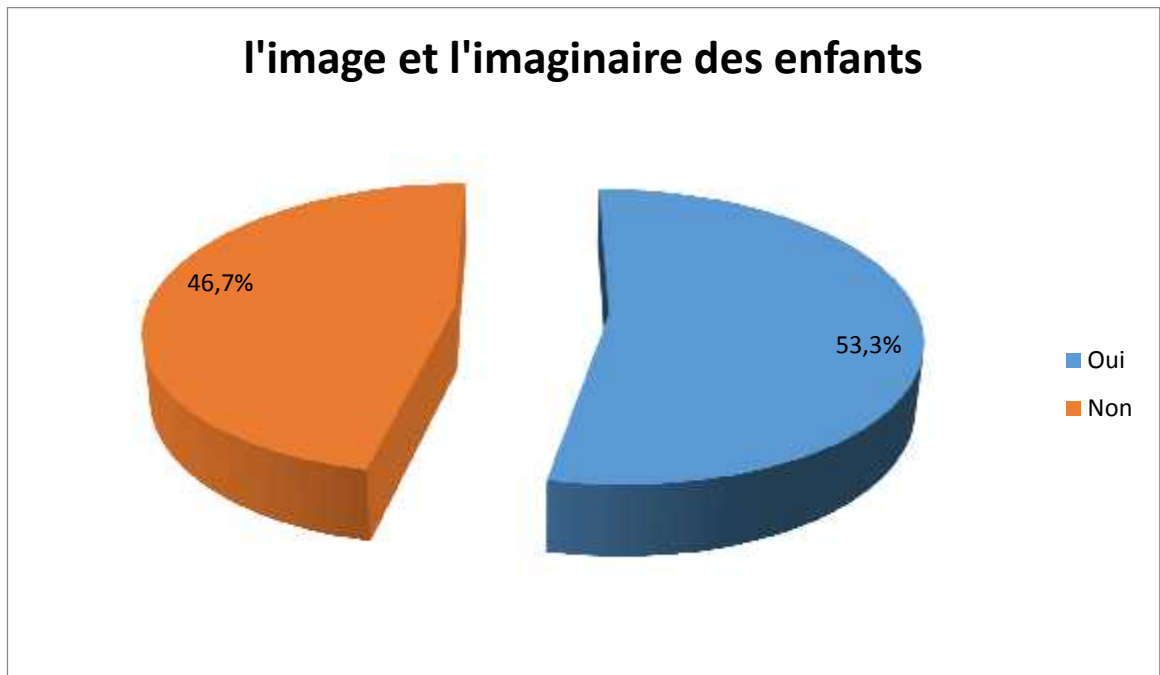
Comme on le voit, les réponses sont partagées. 50/50%. Ce qui nous semble tout à fait normal. Chacun apprécie selon ses goûts et ses facultés de discerner et de sentir les qualités esthétiques. Les images devraient cependant obtenir l'adhésion de l'ensemble des enseignants lorsqu'elles sont bien conçues.

**Dixième question**

Les illustrations sollicitent-elles l'imaginaire des enfants ?

Tableau récapitulatif N°14 :

Oui	16	53,33%
Non	14	46,66%



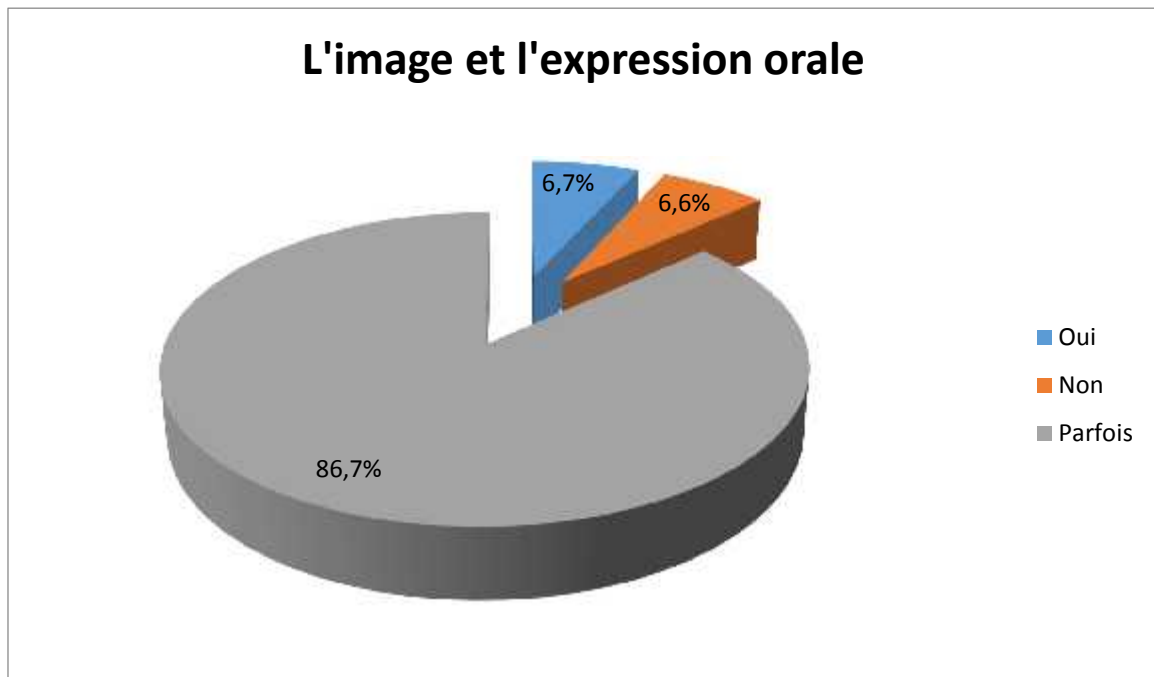
La majorité des enseignants estiment que les images sollicitent l'imaginaire des enfants, ce qui est évidemment encourageant et prouve que les images sont assez bien faites.

**Onzième question**

- L'observation des illustrations favorise-t-elle l'expression orale des élèves?

Tableau récapitulatif N°15 :

OUI	02	06,66%
NON	02	06,6%
Parfois	26	86,66%



C'est le « parfois » qui l'emporte. Donc l'observation des images peut parfois favoriser l'expression orale des élèves. Ce « parfois » nous semble être lié à la qualité plastique de l'image, à sa force de persuasion. Ce qui laisse aussi supposer que la qualité des images figurant dans les manuels est dissemblable d'une illustration à l'autre.

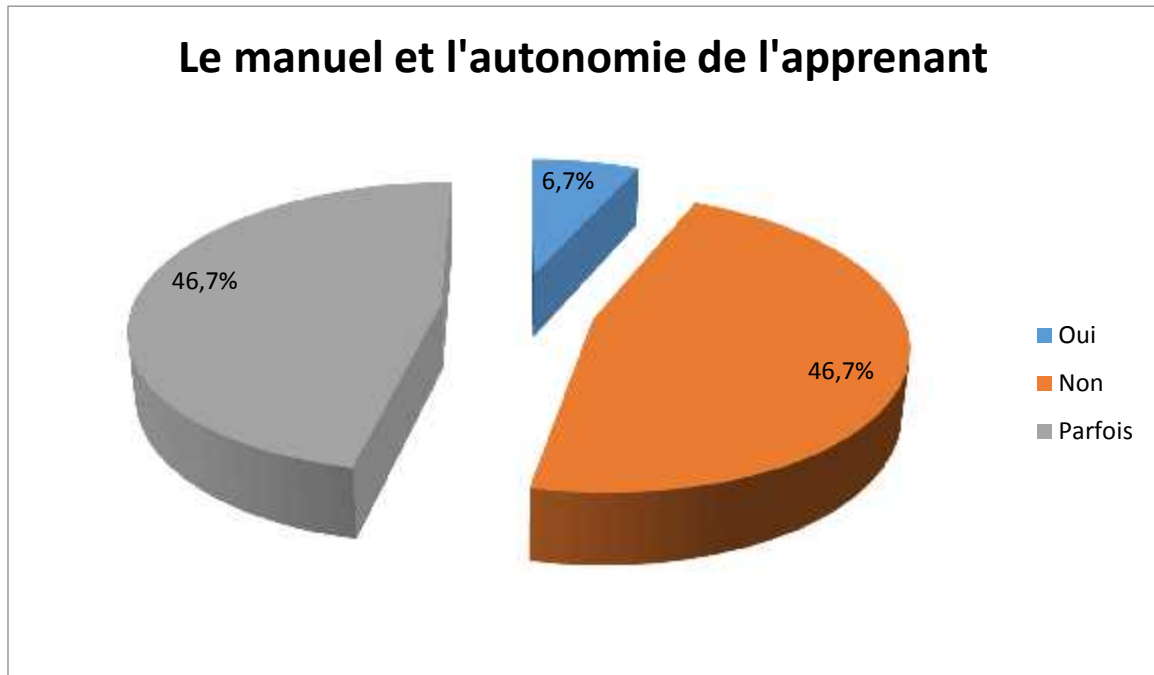
#### **Douzième question**

- Les manuels de français, aident-ils les apprenants à travailler de manière autonome ?

Le tableau suivant récapitule les réponses reçues :

Tableau récapitulatif N°16 :

Oui	02	06,66%
Non	14	46,66%
Parfois	14	46,66%



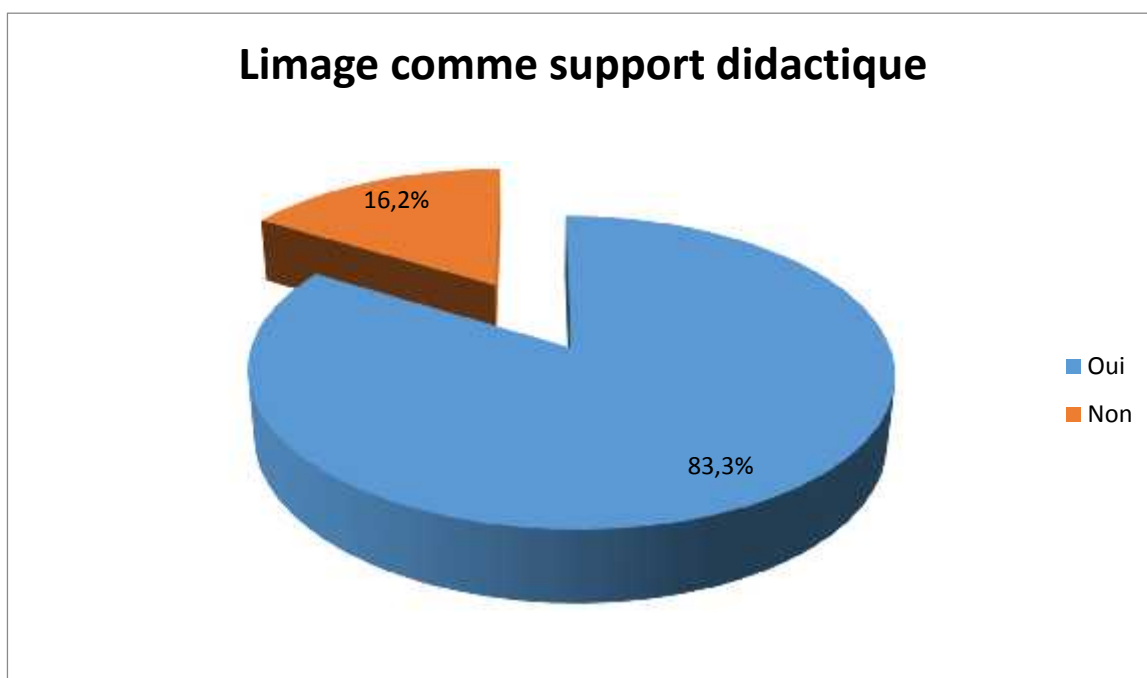
Là aussi c'est le « parfois » qui l'emporte laissant supposer que dans l'étude de certains thèmes qui s'appuient sur des illustrations bien conçues, les élèves sont plus à l'aise dans leur travail que dans d'autres où les illustrations sont de moindre qualité esthétique et figurative.

### Treizième question

- Selon vous, l'image constitue t- elle un bon support pour l'enseignement d'une langue étrangère ?

Tableau récapitulatif N°17 :

Oui	25	83,33%
Non	05	16,16%



La majorité a répondu par l'affirmative à cette question. Ce qui montre l'importance de l'image comme support de l'apprentissage et toute la place que l'éducation doit lui accorder.

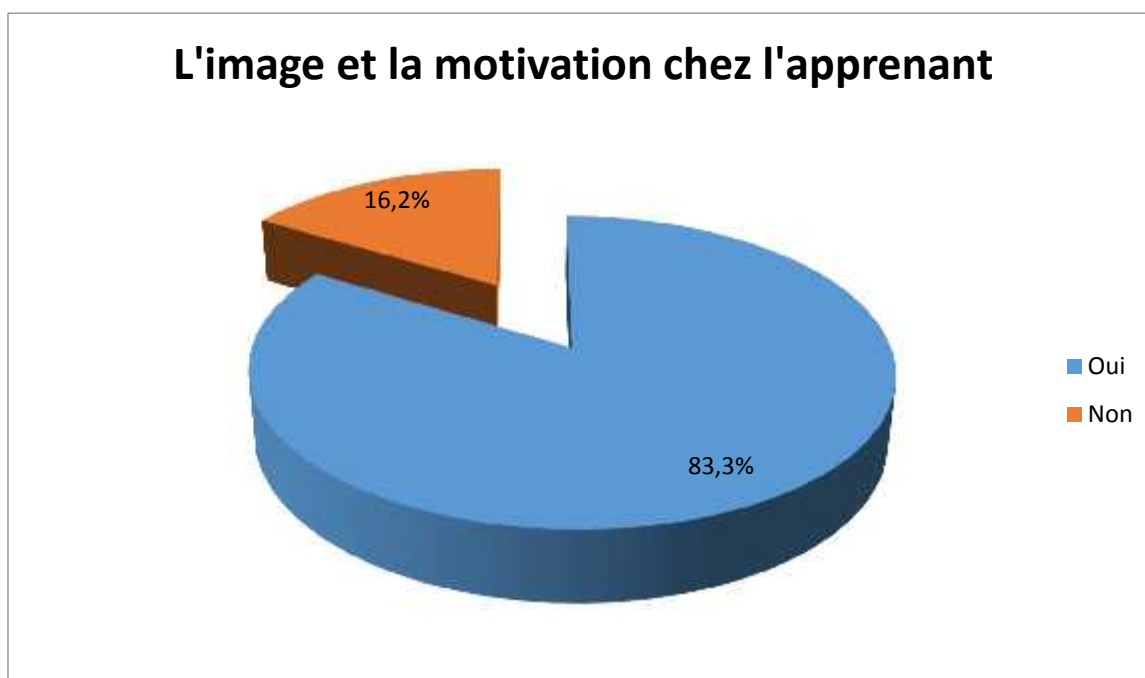
**Quatorzième question :**

- Les élèves sont-ils motivés pour l'utilisation des images?

Tableau récapitulatif N°18 :

Oui	25	83,33%
Non	05	16,16%





Là aussi les résultats attestent de l'intérêt de l'image comme support de l'apprentissage et des avantages pédagogiques que peuvent en tirer les enseignants dans leurs activités d'enseignement- apprentissage quotidiennes.

La majorité des enseignants a répondu par l'affirmative, ils constatent que l'utilisation de l'image motive les élèves. Personne n'ignore que la difficulté que trouvent les enseignants des langues étrangères est celui de la démotivation des élèves qui se trouvent confrontés à une langue inconnue, cette situation peut les troubler. L'image constituer pour l'apprenant un support didactique favorisant pour mieux appréhender l'apprentissage d'une langue étrangère. En plus de sa capacité à véhiculer du sens, l'image avec son caractère enfantin et ludique est susceptible de faire appel à l'imagination voire à l'affectivité de l'apprenant (les couleurs, les personnages, les objets figurés ...). L'élève trouve aussi du plaisir quand il se trouve face à des illustrations qui, quand elles sont bien faites, peuvent exciter sa curiosité et provoquer son désir d'apprendre la langue.

#### **Quinzième question**

-Quelles seraient vos suggestions pour améliorer le contenu des manuels actuels pour permettre une plus grande efficacité ?

04 enseignants on proposé de refaire correctement les manuels mais sans faire aucune proposition. 04 autres n'ont pas répondu à cette question. Les autres n'ont fait aucune proposition.

**Récapitulation :** A la lumière des résultats de cette enquête, nous pouvons avancer que l'attention et le souci des enseignants restent principalement focalisés sur les contenus langagiers de l'enseignement et consacrent très peu de temps aux activités d'approche périphériques avant d'aborder l'exploitation proprement dite des textes de lecture. La prise de contact avec le texte écrit, selon nous, devrait se faire d'abord à partir des éléments périphériques ou para texte (la silhouette du texte, le titre, les sous-titres, l'illustration...) à l'aide de questions et de formulations d'hypothèses qui constituent des moments importants de recherche et de découvertes. Les élèves seront sensibilisés au contenu d'un texte, à sa présentation, au message qu'il véhicule. Ainsi, leur demandera-t-on de repérer le titre d'un texte, de retrouver les personnages, de repérer une caractéristique d'un personnage, de nommer un lieu, de lire une illustration ...

De telles activités préparatoires permettraient d'aborder l'exploitation des textes de manière plus efficaces. Ignorer cette étape préliminaire, c'est se priver d'un atout supplémentaire de réussite. Une telle approche toutefois nécessiterait selon nous, une organisation pédagogique différente avec un volume horaire majoré pour l'enseignement de la langue française dans les classes de l'enseignement primaire.

### **3/ Questionnaire adressé aux apprenants de 5<sup>ème</sup> AP**

Nous avons jugé utile de s'approcher des apprenants pour connaître leur point de vue sur le manuel scolaire qu'ils utilisent quotidiennement en classe.

Notre choix s'est fixé sur les élèves de la classe de 5<sup>ème</sup> AP de l'école « Akid Abbès » de la ville de Nédroma. C'est une école qui a été construite en 1884. Elle se situe au centre-ville. 123 élèves fréquentent cet établissement où professent 6 enseignants en langue arabe et 1 en langue française.

La classe de 5<sup>ème</sup> AP comptait 16 élèves. Le jour de notre visite, un élève était absent. Nous avons travaillé avec 15 apprenants.

L'enseignante qui a suivi une formation professionnelle à l'institut technique de l'enseignement (ITE) possède vingt ans d'expérience. Elle a pris l'initiative d'expliquer le questionnaire à ses élèves, tandis que nous avons pris place au fond de la classe pour observer les activités des élèves avec leur maitresse.

Après la distribution du questionnaire, elle a expliqué que c'est un travail qui n'a rien à voir avec le programme ou l'examen de fin d'année qui les attend, pour les mettre à l'aise.

### 3.1 Description de la séance

**L'enseignante** : Regardez les enfants ! Observez bien la feuille ! Vous voyez qu'il ya des questions. On va essayer de répondre en mettant une croix devant la bonne réponse.

Elle accorde un peu de temps (45 secondes) de réflexion aux apprenants qui observent le questionnaire.

**L'enseignante** : Prenez votre stylo bleu ! levez-le !

Les apprenants prennent leurs stylos et le montrent à l'enseignante.

**L'enseignante** : Qui veut lire la première question ?

Tous les élèves lèvent le doigt.

**Elève 1** : moi madame.

La maitresse l'interroge.

**L'élève 1** : Est-ce que tu aimes ton livre de français ?

**La maitresse** : Très bien, donnez-moi un synonyme de « aime » !

**L'élève 2** : adorer.

**La maitresse** : très bien ! et l'antonyme ?

**L'élève 3** : détester.

**La maitresse** : très bien ! allez-y maintenant, mettez une croix sur la bonne réponse. Vous avez trois choix à faire « oui », « non » et « un peu ».

Les apprenants se précipitent pour cocher la réponse qu'ils estiment bonne. 30 secondes ont été nécessaires pour cette action. Chaque fois que l'un d'eux a fini, il le fait savoir à la maitresse : « **j'ai fini madame** ».

L'enseignante a suivi la même démarche pour la deuxième question, « est-ce que la couverture de ton livre est belle » ?

Elle a pris le livre et a demandé aux élèves d'observer la couverture et de porter une croix devant la bonne réponse.

Pour la troisième question : « Préfère-tu un livre plus petit ou plus grand » ? la maitresse a pris le manuel scolaire de 5<sup>ème</sup> AP édition 2016/2017 et un autre livre intitulé « lecture 4<sup>ème</sup> année d'enseignement élémentaire édition 1976 et a demandé aux apprenants en leur présentant les deux livres :

- Vous préférez ce livre ou celui-là ? avant de répondre, Djawed, dis-moi ; tu aimes les bananes ?
- **Djawed** : oui madame, j'aime les bananes,
- Et tu aimes les fraises ? poursuit la maitresse,
- Oui madame, j'aime les fraises aussi, répond l'élève.

- Mais tu aimes quoi le plus, les bananes ou les fraises ?
- Les fraises madame, répond **Djawed**.
- Fais une phrase correcte, invite la maitresse.
- J'aime les fraises plus que les bananes madame. Répond **djawed**
- Très bien, **Djawed**, donc tu préfères les fraises ?
- Oui madame, j'aime les bananes mais je préfère les fraises.
- Très bien ! vous avez compris les enfants ? Djawed aime les bananes mais il préfère les fraises ; et vous, vous préférez avoir un petit livre de français ou un grand livre ?

Les élèves lèvent le doigt pour répondre. La maitresse leur demande de porter une croix dans la case correspondante à la bonne réponse.

La maitresse demande ensuite aux élèves de prendre leur manuel et de jeter un rapide coup d'œil sur les textes avant de demander la lecture de la quatrième question : « les textes du livre sont-ils faciles à lire et à comprendre ? ».

**La maitresse** : vous avez compris la question ? Donnez-moi le titre d'un texte que vous avez aimé.

**Elève 3** : « le cross impossible ».

**Elève 4** : « le boulanger ».

**La maitresse** : vous allez cocher sur la feuille la bonne réponse. Les textes que nous avons lus depuis le début de l'année, est-ce qu'ils sont faciles ?

Les élèves chuchotent entre eux : « oui »... « oui »...

Avant d'aborder la cinquième question, l'enseignante demande à ses élèves de lui indiquer le nom des couleurs des différentes affaires qu'ils avaient sur leur table. Les apprenants prenaient chaque objet et donnaient sa couleur : « Le cahier est rouge, le cartable est marron, le stylo est bleu, le livre est vert, la trousse orange... ».

Puis elle leur demande de lire la cinquième question : « Dans votre livre, les couleurs sont-elles belles ? ». Mettez votre réponse sur la feuille.

Les élèves habitués maintenant à la stratégie, prennent leur stylo et s'exécutent.

La sixième question est une question ouverte. L'enseignante demande à un élève de la lire :

**Elève 5** : Qu'est-ce que tu aimes le plus dans ton livre ?

La maitresse demande à ses élèves de conjuguer le verbe « aimer » au présent de l'indicatif. Elle s'est ensuite dirigée vers moi au fond de la classe, pour demander si elle pouvait

donner des propositions et exemples aux élèves. Je lui fis part de mon accord. Elle posa donc aux élèves la question : « ouvrez votre livre et dites-moi ce que vous trouvez dedans.

Réponses des élèves : « des textes, des images, des exercices, des couleurs, des tableaux, des comptines, des projets. »

L'enseignante félicite ses élèves avant de poser une deuxième fois la question: « Qu'est-ce que tu aimes le plus dans le livre » ? elle leur demande de porter leur réponse sur les pointillés portés sur le questionnaire.

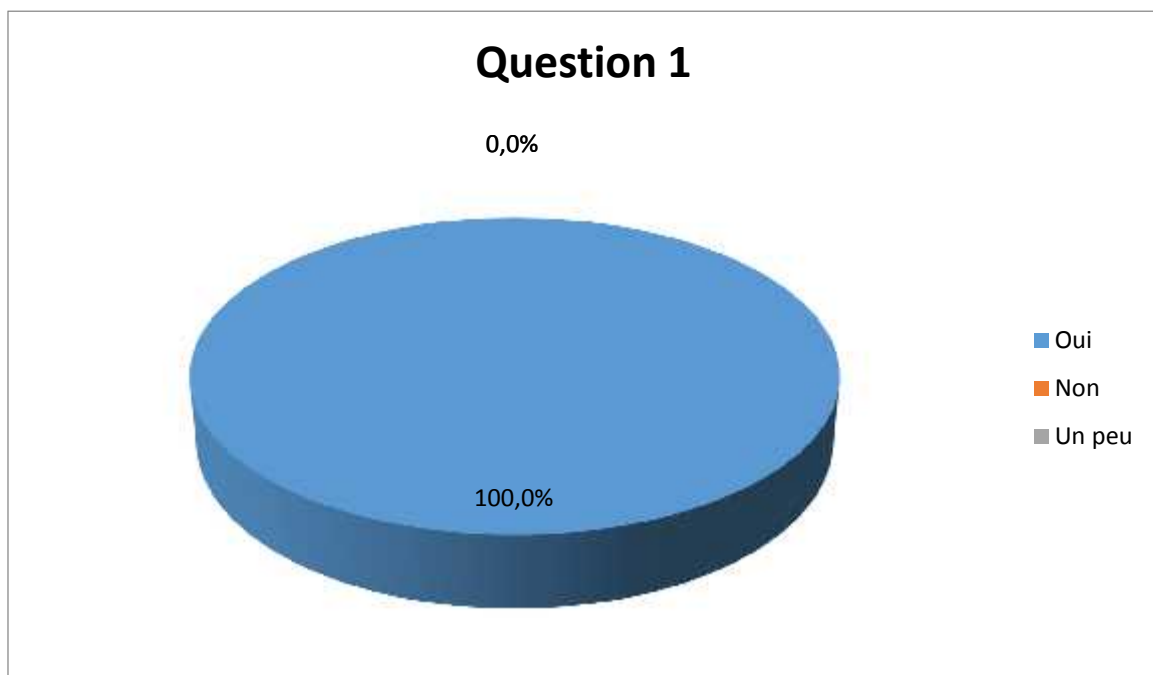
Trois minutes sont nécessaires aux élèves pour porter deux ou trois propositions avant de passer au tableau pour montrer leur feuille à la maitresse. Un des élèves à pris l'initiative de ramasser les copies pour me les remettre.

### 3 .2. Analyse du questionnaire

Question N°1 : Est-ce que tu aimes ton livre de français ?

Tableau récapitulatif 1:

Oui	15	100%
Non	00	00%
Un peu	00	00%

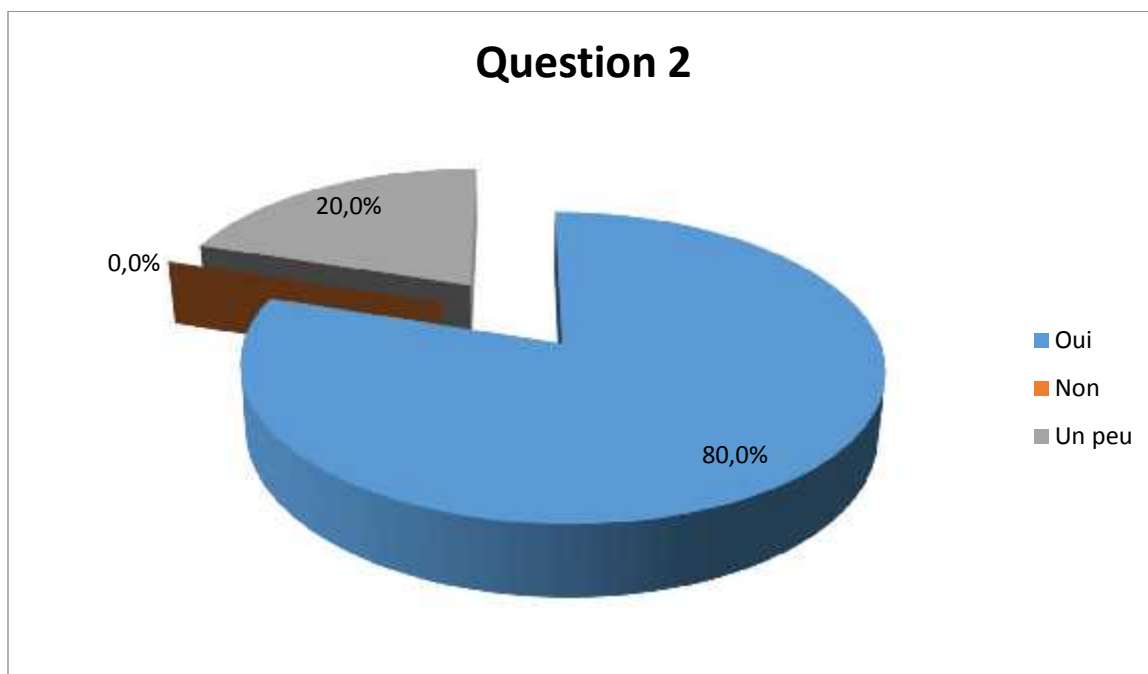


Comme nous pouvons le constater, le manuel de lecture plait aux enfants qui déclarent à l'unanimité qu'ils l'aiment bien. Ils déclarent aimer les images, les textes, les exercices, les couleurs les comptines, les projets.

**Question N°2** : est-ce que la couverture de ton livre est belle ?

Tableau récapitulatif n°2 :

Oui	12	80%
Non	00	00%
Un peu	03	20%

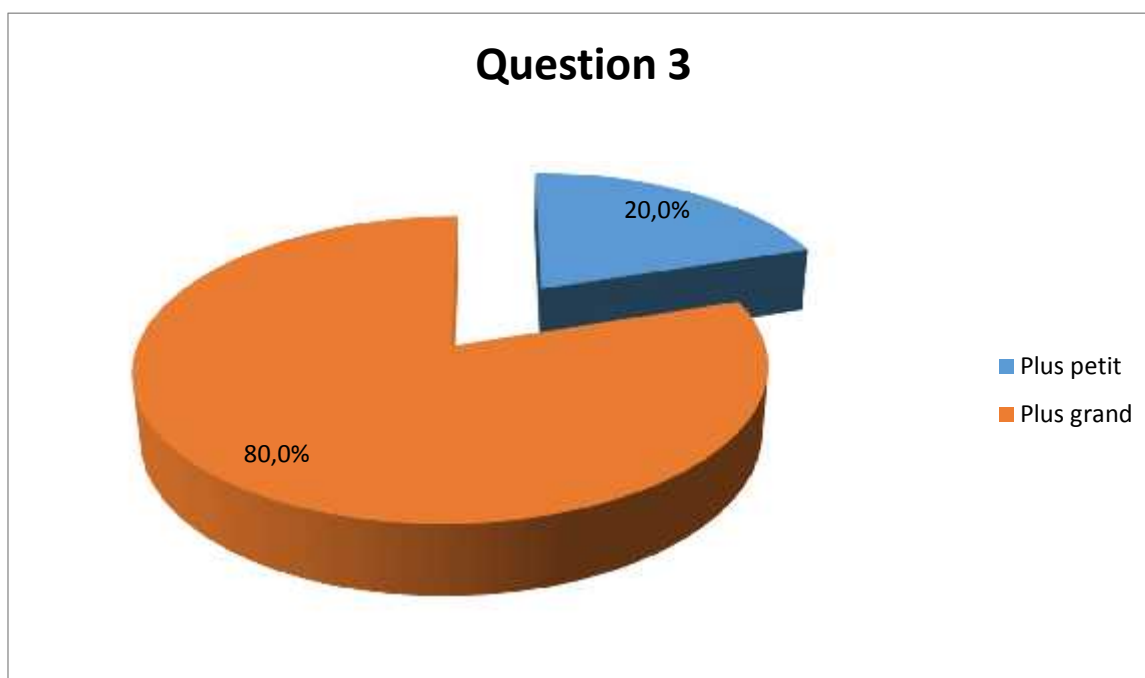


20% des élèves estiment que la couverture n'est pas belle. Cela nous semble tout à fait normal puisque nous savons que les couleurs ne font pas l'unanimité chez toutes les personnes ; particulièrement chez les enfants qui préfèrent des couleurs à d'autres. « Les goûts et les couleurs ne se discutent pas », dit le proverbe.

**Question N°3** : Préfère-tu un livre plus petit ou un livre plus grand ?

Tableau récapitulatif n°3:

Plus petit	03	20%
Plus grand	12	80%

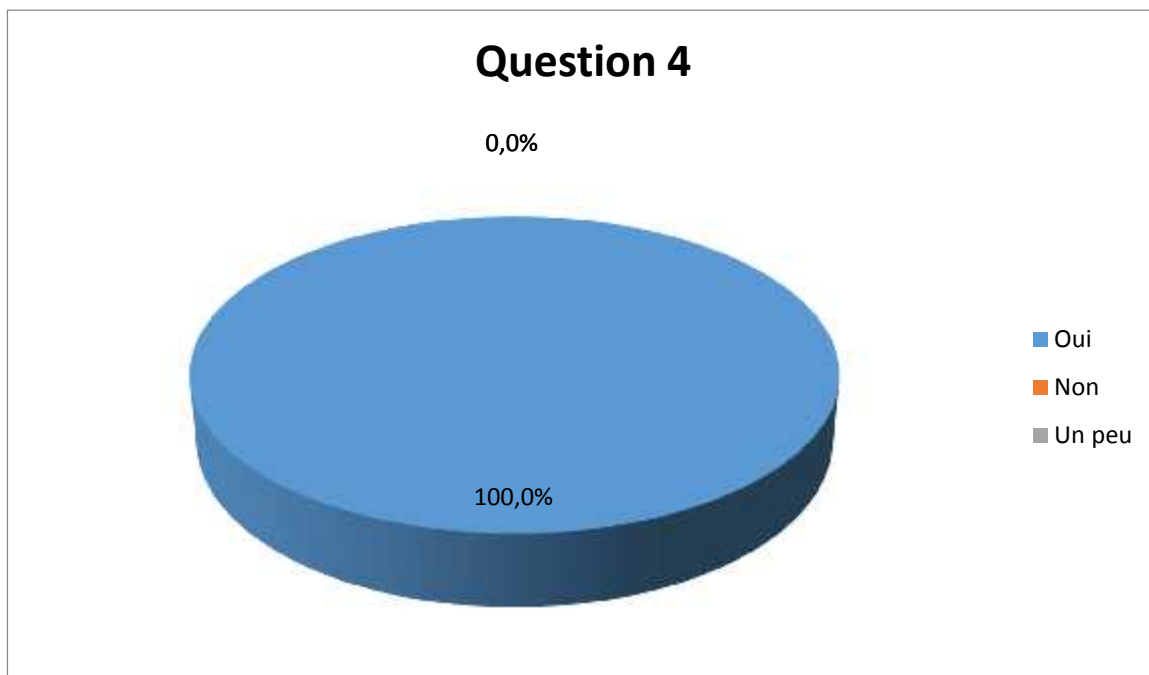


Là aussi 20% des élèves aimeraient un livre plus petit. Certainement pour des considérations pratiques et esthétiques. Un livre plus petit tient moins de place dans le cartable, il est plus joli, moins encombrant et sa manipulation est plus facile.

**Question N°4 :** Les textes du livre, sont-ils faciles à lire et à comprendre ?

Tableau récapitulatif n°4 :

Oui	15	100%
Non	00	00%
Un peu	00	00%



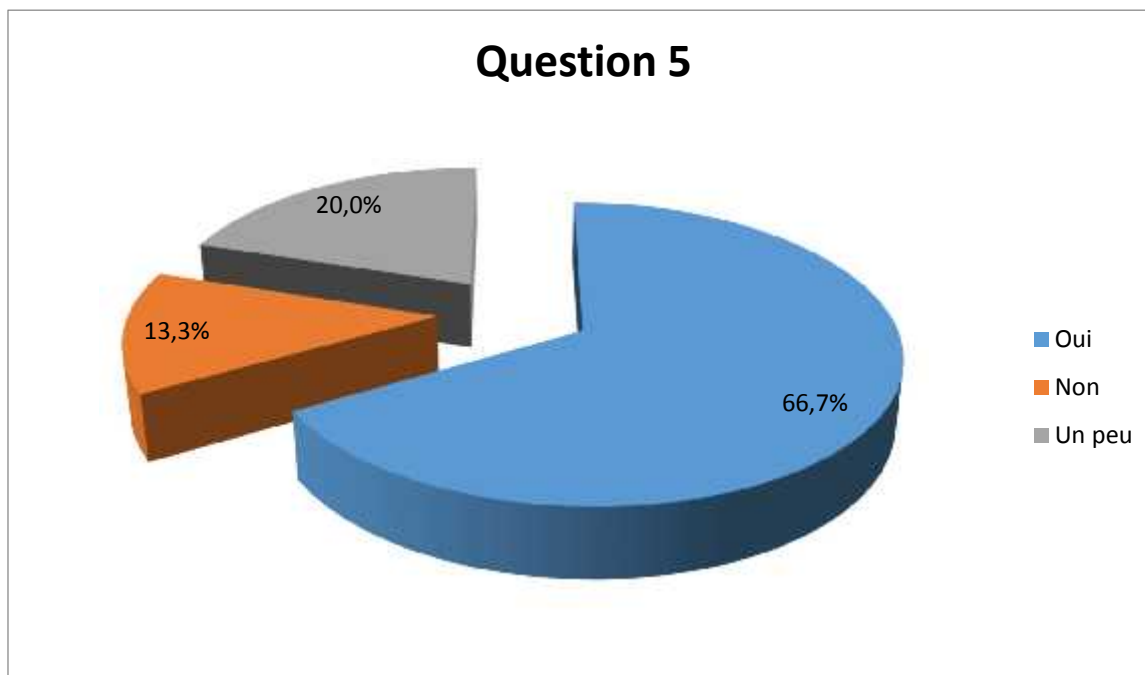
La totalité des enfants apprécient bien leur manuel qu'ils trouvent faciles à lire et à comprendre.

**Question N°5 :** Dans le livre, les couleurs sont belles ?

Tableau récapitulatif n°5 :

Oui	10	66,66%
Non	02	13,33%
Un peu	03	20%





Les couleurs semblent plaire à la majorité des élèves. il faut noter cependant que 5 élèves ne sont pas attirés par ces couleurs comme pour confirmer l'adage populaire « les goûts et les couleurs ne se discutent pas ».

**Question N°6 :** Qu'est-ce que tu aimes le plus dans le livre ?

Tableau récapitulatif n°6:

Les images	5 fois
Les textes	10 fois
Les couleurs	04 fois
Les exercices	9 fois
Les leçons	03 fois
Les comptines	01 fois

C'est quand même un peu curieux de constater que les images ne sont citées que 5 fois et les couleurs à 4 reprises par rapport aux autres éléments constitutifs du manuel. Généralement ce sont les images et les couleurs qui attirent le plus l'attention des enfants. Les textes sont cités à 10 reprises et les exercices 9 fois. Nous remarquons aussi que cela est relativement en

contradiction avec les réponses à la question précédente où 10 élèves trouvent que les couleurs du manuel sont belles alors qu'ici seuls 4 aiment ces couleurs.

#### **4/Analyse des manuels à partir de la grille personnelle**

Nous allons effectuer notre analyse en nous appuyant sur notre propre grille. Une grille qui sera centrée sur tout ce qui est susceptible de répondre aux questionnements figurant dans notre problématique qui comporte deux moments essentiels : - l'application de notre grille sur les trois manuels scolaires (3<sup>o</sup>, 4<sup>o</sup> et 5<sup>o</sup>AP) avec une appréciation sur le contenu véhiculé où il s'agira de déterminer la raison du choix des différents thèmes, puis nous établirons un commentaire général sur l'ensemble des manuels analysés où nous essayerons d'apprécier l'étendue des choix thématiques et des textes.

Notre analyse respectera non seulement les axes de réflexion que nous avons proposés plus haut à savoir : - La qualité des manuels scolaires de l'école primaire, la compatibilité des illustrations avec les textes proposés, la société présentée à partir des illustrations, les valeurs véhiculées dans les manuels scolaires au primaire, mais également les caractéristiques des contenus comme l'exactitude, la précision, l'actualité, l'objectivité, la contribution aux objectifs socioculturels, qui seront traités au cours de notre travail d'analyse des trois manuels du primaire qui nous intéressent.

#### **4.1-La qualité des manuels scolaires de français à l'école primaire**

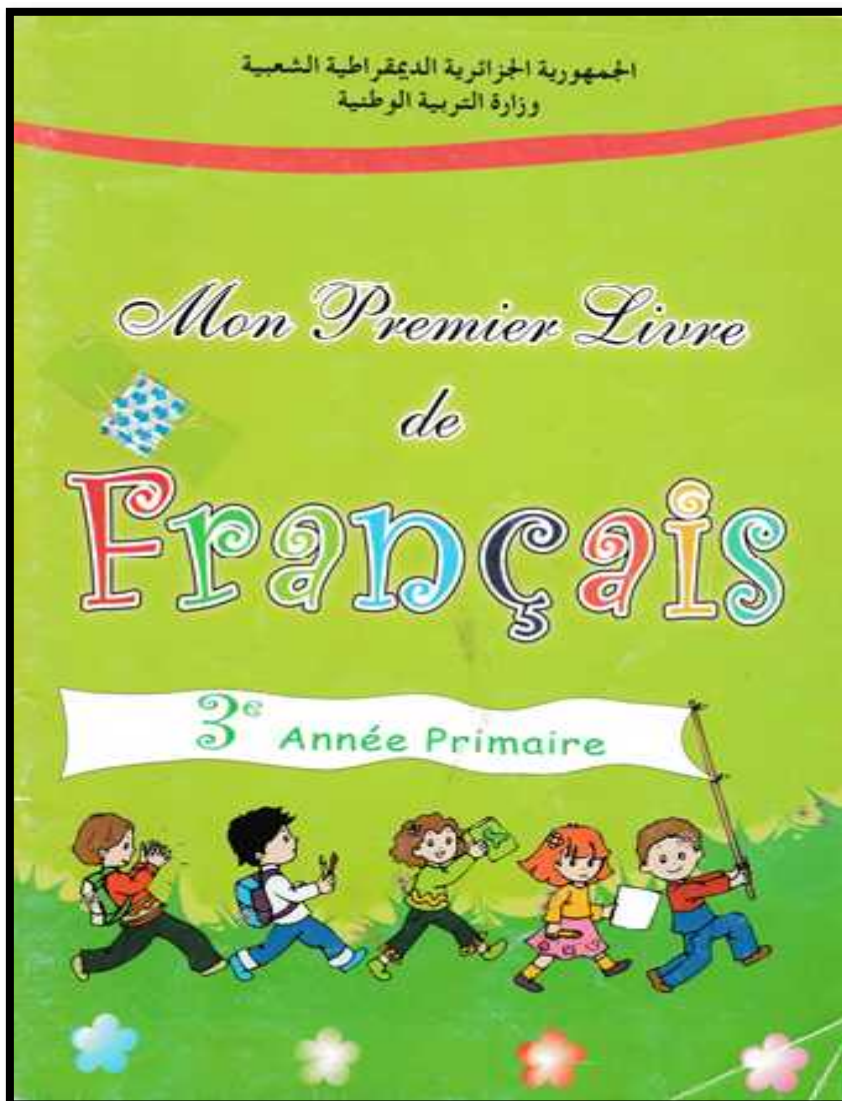
Nous avons respecté dans notre analyse l'ordre des axes de réflexion dans la grille que nous avons élaboré.

**4.1.1-La couverture** : la couverture des trois livres, trop mince mais assez ferme, est faite avec la même qualité de papier. Les couleurs sont assez attrayantes pour les trois manuels.

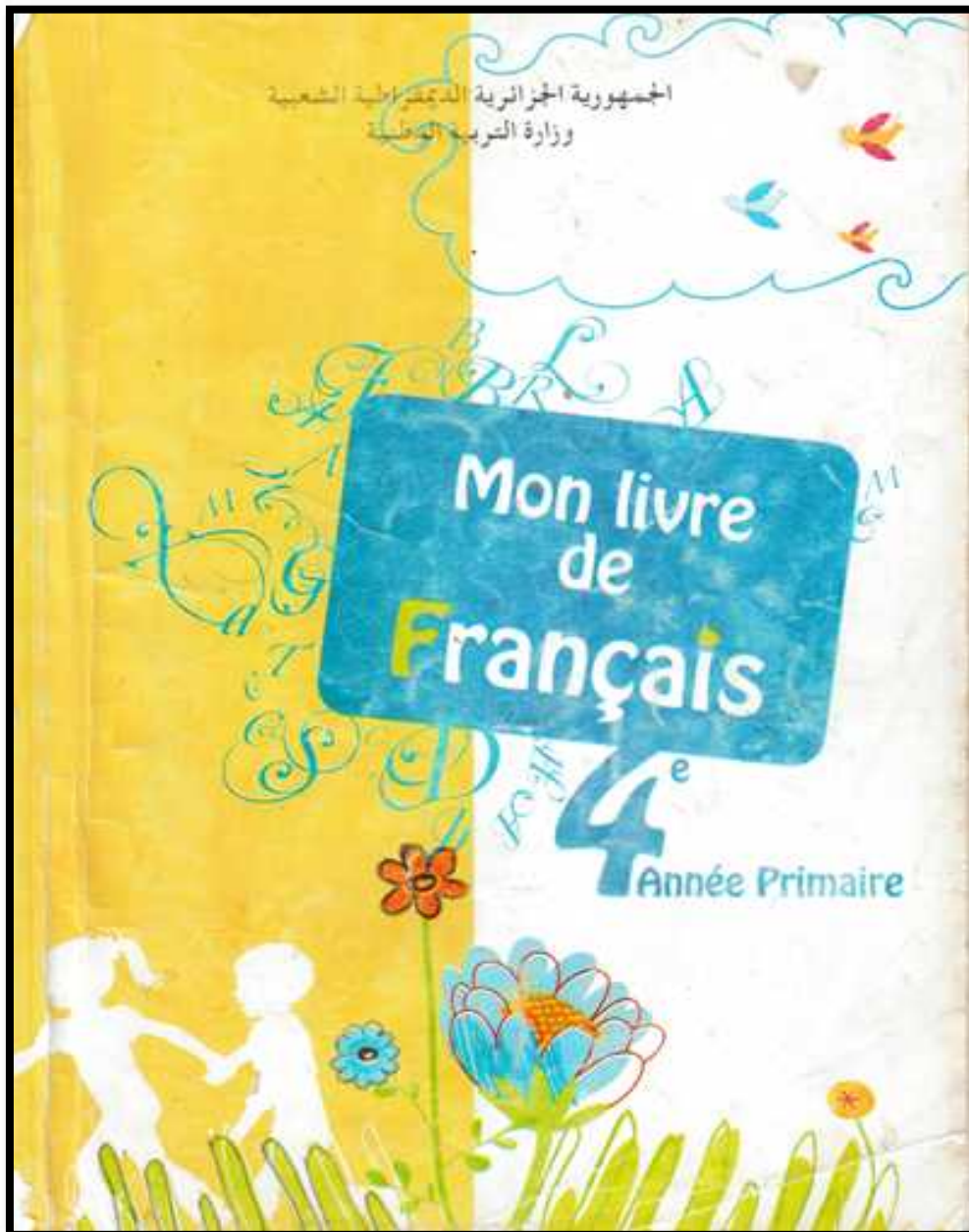
Pour le manuel de 3<sup>ème</sup> AP ; la couverture porte le titre « mon premier livre de français », un titre qui semble générique, il indique la discipline à enseigner, « français » et rappelle que c'est la première année d'apprentissage de la langue française. Le terme « français » est écrit en script et chaque lettre est écrite d'une couleur différente, tandis que « Mon premier livre » est écrit en cursive en noir et blanc. La couleur verte domine sur la couverture, couleur d'espoir et de détente. C'est une couleur qui peut avoir une influence favorable sur le système nerveux particulièrement chez les enfants. Elle est sensée produire un sentiment de gaieté et de tranquillité dans l'esprit des enfants. En haut de la page, on voit un trait rouge et en bas de la

page un enfant portant une banderole blanche. Couverture verte, trait rouge et banderole blanche évoquent les couleurs du drapeau national. Cinq enfants, l'un après l'autre, chacun portant un objet à la main figurent sur la couverture également : le premier tient la banderole sur laquelle est écrit « 3<sup>ème</sup> année primaire », le deuxième tient une feuille, le troisième un cahier, le quatrième des stylos et des crayons et le cinquième tape des mains. Cette chaîne d'écoliers résume les activités que les élèves sont appelés à accomplir durant toute l'année scolaire : écrire, lire, dessiner et aussi chanter. La couverture nous paraît agréable au toucher, elle est lisse et le papier est de bonne qualité et assez résistant aux manipulations. La répartition des couleurs utilisées nous paraît équilibrée et harmonieuse.

Sur la quatrième de couverture sont portées dans un rectangle blanc, dans les deux langues, arabe et français, les N° de l'ISBN, du dépôt légal et le sigle de l'Office National des Publications Scolaires. Le prix du manuel figure également dans ce rectangle.

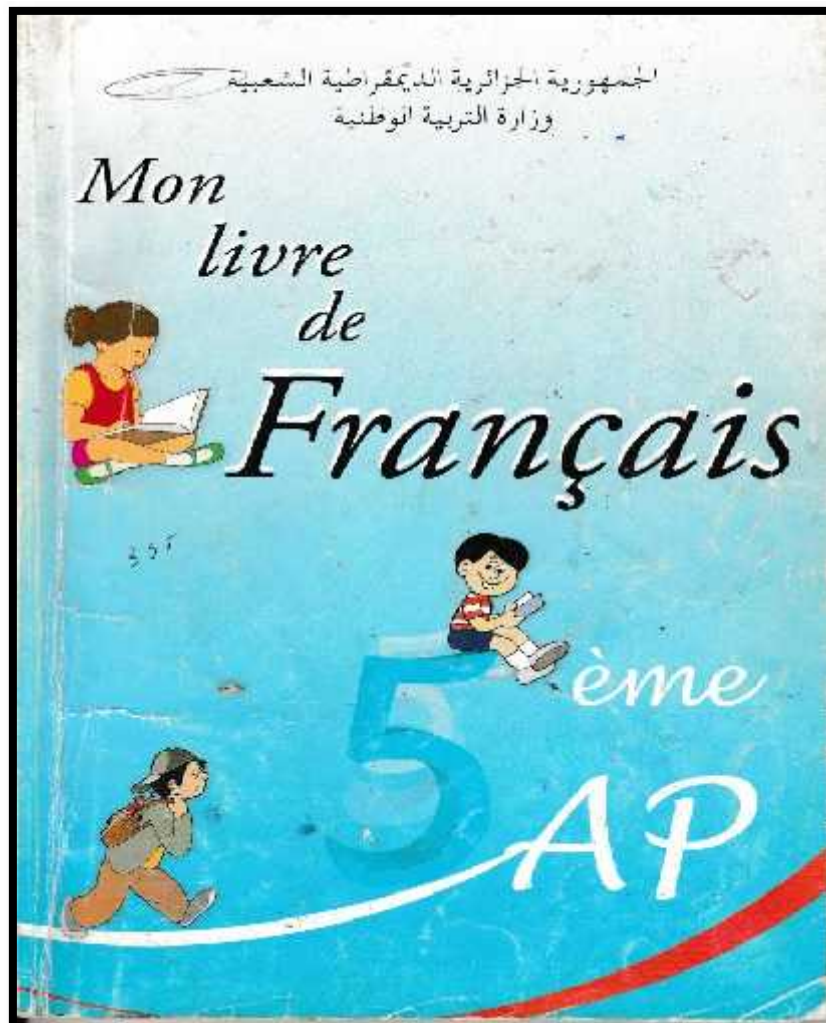


**Le manuel de 4<sup>ème</sup> AP**, est de couleur blanche et jaune avec un carré bleu au milieu où on peut lire « Mon livre de français », plus bas en dehors de ce carré on lit 4<sup>e</sup> Année Primaire. En haut de la couverture trois oiseaux volent dans le ciel, plus bas au milieu des lettres de l'alphabet en script, mélangées, au bas de la page quelques fleurs et l'ombre de deux enfants, un garçon et une fille se tenant par la main. La quatrième de couverture est de couleur jaune. On y trouve au bas de la page le nom de l'éditeur en langue arabe : « Office National des Publications Scolaires » surmonté du logo de l'office, le prix du livre est libellé en arabe, en bas-côté de droit de la page. On voit aussi l'ombre d'un grand garçon à droite et une fleur à gauche en bas de la page.



**La couverture du manuel de 5<sup>ème</sup> AP**, est bleue. On peut y lire : « Mon livre de français 5<sup>ème</sup> AP. Ce titre est écrit en caractères gras, chaque mot est écrit sur une ligne formant ainsi un escalier. Il est écrit en noir sur fond bleu. Toute la page de la couverture est bleue avec des nuances dégradées de haut en bas. Le bleu, couleur étroitement liée au rêve, à la sagesse et la sérénité. Il est l'écho de la vie, des voyages et des découvertes ; ce qui reflète effectivement le contenu notionnel des projets didactiques proposés par le programme. Le mot « français » est écrit au milieu de la page, à sa gauche une fillette brune, assise par terre, les jambes croisées, portant un livre ouvert donne l'impression qu'elle est plongée dans la lecture. Un peu plus bas, le chiffre 5 est écrit en bleu foncé, par-dessus est assis un petit garçon souriant et portant un livre à la main. En bas de la page, la lettre « A », est écrite avec une longue queue sur laquelle marche un écolier portant son cartable. La couverture est lisse et agréable au toucher. Le papier est de bonne qualité.

Sur la quatrième de couverture sont portées dans un rectangle blanc, dans les deux langues, arabe et français, les N° de l'ISBN, du dépôt légal et le sigle de l'Office National des Publications Scolaires. Le prix du manuel figure également dans ce rectangle.



### 4.1.2- Format des documents

Le manuel de 3<sup>e</sup> AP, lui est constitué de doubles feuilles agrafées. Il mesure 20cm sur 28 cm, pèse 465 grammes. Il nous paraît approprié à l'âge des apprenants (8/9 ans). Généralement les enfants aiment les livres « grand format » qui sont plus attirants et surtout plus maniables. Le poids est adéquat aussi, il n'est pas lourd comparé à ceux de 4<sup>ème</sup> et 5<sup>ème</sup> AP.

Pour le manuel de 4<sup>ème</sup> AP, (20 cm sur 28 cm) son poids est de 959 Grammes. Son format est approprié à l'âge des apprenants, mais reste lourd pour des enfants de 9/10 ans. Les feuilles du manuel sont collées et pour cette raison elles se détachent facilement. L'idéal serait de prévoir des reliures cousues pour assurer une plus grande longévité au manuel.

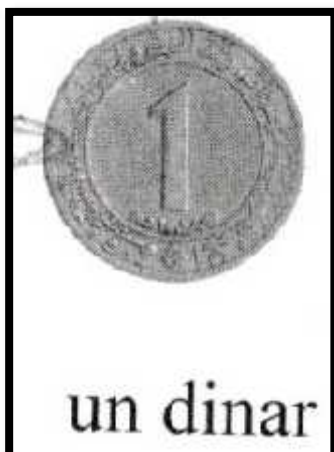
Le manuel de 5<sup>ème</sup> AP, possède les mêmes dimensions (20 cm sur 28 cm). Son poids de 745 grammes et son format sont également appropriés à l'âge des apprenants (10/11 ans).

### 4.1.3- Les illustrations

L'image, utilisée pour illustrer le sens d'un texte, est un auxiliaire très important dans la compréhension d'un message écrit, surtout dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Elle peut être présentée dans le manuel scolaire sous différents types ; photographie, dessin, peinture, caricature...

Dans le manuel de 3<sup>ème</sup> AP, les images, très nombreuses et variées, sont claires et lisibles. Elles sont attirantes et favorisent l'expression orale chez les apprenants comme nous avons pu le constater dans toutes les classes que nous avons pu visiter durant l'élaboration de notre recherche. Elles sont présentes dans chaque séance d'apprentissage (expression orale, préparation à la lecture, dans les séances de lecture proprement dite, dans les activités de langue et d'écriture.

Dans tout le manuel, nous avons pu repérer six photographies celles ; d'une pièce d'un dinar P.12,



-Un garçon sur un vélo P.26,



-Une facture d'électricité P.65,



-Un cygne P.68,



- Un casque à moto P.72,



- et une voiture P.72.



Nous avons remarqué l'absence de peinture, mais toutes les autres illustrations sont des images et des dessins pertinents, agréablement colorés, attirants et assez jolis. Ils sont en adéquation avec les ensembles rédactionnels si on excepte l'image du zoo dans l'activité de lecture page 34 qui est loin de ressembler à un zoo et ne restitue ni ne suggère la réalité d'un vrai zoo.



L'image de la page 62 représentant un flacon de parfum ne restitue pas également la réalité.





Le manuel de 4<sup>ème</sup> AP ne contient aucune peinture et aucune photographie. Toutes les illustrations sont des dessins. Les leçons ne sont pas toutes accompagnées d'images. Les pages sont condensées, les espaces graphiques sont réduits. Les illustrations sont dans leur grande majorité confuses et dans la plupart des cas en inadéquation avec le contenu textuel dont elles n'évoquent pas correctement le sens.

Le manuel de 5<sup>ème</sup> AP contient moins d'images que ceux de 3<sup>ème</sup> et 4<sup>ème</sup> AP. Les dessins proposés sont clairs et lisibles. A la page 105, on peut voir 6 photographies classées l'une après l'autre pour présenter un processus de fabrication.

#### 4.1.4- Les textes

Les textes officiels recommandent aux concepteurs des manuels scolaires d'éviter d'écrire des phrases trop longues et complexes. Ils préconisent d'adapter leur longueur à l'âge des apprenants et à leur niveau culturel.

D'ailleurs, dans son Guide méthodologique pour l'élaboration des manuels scolaires, Roger Seguin<sup>21</sup> affirme que :

*« Pour rédiger un texte dont la lecture soit assez facile et agréable pour l'élève, il est préférable d'utiliser le plus possible certains types de mots qui sont en général plus faciles à mémoriser: des mots courts, simples, vivants, concrets, facilement visualisables, la forte visualisation d'un mot étant un facteur important pour la facilité de lecture, rappelant que la mémoire visuelle est plus efficace que la mémoire verbale. Il faut*

---

<sup>21</sup> Roger Seguin, L'élaboration des manuels scolaires, guide méthodologique, division des sciences de l'éducation, contenus et méthodes, UNESCO, éd. Bally et Sechehaye, djvu, Payaot.

*également préférer l'utilisation des noms et des verbes aux adjectifs ou adverbes ».*

La longueur moyenne d'une phrase ne devrait pas dépasser les 15 mots. Selon François Richaudeau<sup>22</sup>. Ce nombre peut être dépassé pour des élèves plus âgés et plus avancés intellectuellement. Dans les manuels scolaires, on peut estimer que les limites de facilité de mémorisation et de compréhension se situent entre 8 et 20 mots. Comme pour les mots, la signification à une grande importance : pour bien retenir une phrase et la comprendre, elle doit avoir un sens. Plus la signification est claire, plus elle suscite l'intérêt et plus facile sera la compréhension et la mémorisation du message qu'elle véhicule.

Nous devons signaler à ce propos, qu'il existe de nombreuses « formules de lisibilité », fruits de travaux d'éminents chercheurs qui pourraient utilement aider les rédacteurs ou les éditeurs à apprécier la facilité des textes qu'ils proposent pour les manuels scolaires et les adapter à une population scolaire précise. Nous pouvons citer notamment le belge Georges de Landsheere<sup>23</sup> de l'université de Liège qui dans une adaptation des formules de lisibilité de l'américain R.Flesch, propose de mesurer le score de facilité d'un texte en fonction de deux facteurs : le nombre moyen de mots par phrase et le nombre moyen de syllabes par mot. A l'aide d'une formule très élémentaire, il mesure l'intérêt « humain » du texte en fonction : de la proportion de mots « personnels », du nombre de phrases « personnelles ». L'utilisateur tire un trait entre les deux échelles extrêmes mots et syllabes, trait qui coupe l'échelle centrale au score de lisibilité recherché ; les résultats et de l'application de ce score à la langue française sont fournis dans le tableau suivant :

Dans le manuel de 3<sup>ème</sup> AP, nous avons choisi de travailler uniquement sur les textes proposés en séances de lecture. Nous avons repéré 12 textes que nous allons récapituler dans le tableau suivant pour vérifier la longueur des phrases et le vocabulaire utilisé :

---

<sup>22</sup> François Richaudeau, Conception et production des manuels scolaires, guide pratique, UNESCO, 1979.

<sup>23</sup> G.de Landsheere, Introduction à la recherche en éducation, 4<sup>e</sup> édition, édition Georges Thone, 1976.

**Tableau n°1 : Les textes du manuel scolaire de 3<sup>ème</sup> AP.**

Texte N°	Titre texte	Nombre de mots par phrase	Nombre de phrases	Nombre de lignes	Mots difficiles <sup>24</sup>
T.1	Ma nouvelle école	04+05+08	03 phrases	02 lignes	Néant
T.2	C'est mardi	12+9	02	03	Néant
T.3	Mes activités	11+07+04	03	03	Néant
T.4	En ville	17+06+09+05	04	04	Néant
T.5	En voiture	09+04+09+04+07	05	05	Néant
T.6	La circulation	05+03+07+08+10+09+02	07	05	Néant
T.7	Les moineaux	07+02+10+03+08+03	06	04	Grenier
	Les fruits	08+12+12+09+08	05	05	Néant
T.9	-l'oranger - sais-tu que ?	19+04 06+19	02 01	06 04	Néant
T.10	C'est l'heure de la toilette	14+05+05+17+07	05	05	Gaspiller
T.11	C'est la nuit	03+05+07+07+07+09+06	07	05	L'obscurité
T.12	Le trésor de Josig	15+07+05+15+10+03+03+08+ 10+04	10	09	Néant

A partir de ce tableau, on peut dire que la longueur des phrases est respectée, le corps des caractères est adapté à l'âge des élèves et offre les conditions d'une bonne lisibilité.

Le vocabulaire dans le manuel de 3<sup>ème</sup> AP nous paraît bien choisi. Il est simple, compréhensible et assez riche. Lors de notre passage dans différentes classes, nous avons pu remarquer que lors de chaque séance de cours, les enseignants expliquent le mot et donnent un ou deux synonymes. Certains enseignants vont même jusqu'à donner un antonyme pour une meilleure fixation du sens du mot et ne manquent pas de procéder à des vérifications de mémorisation des mots étudiés en faisant de fréquents rappels.

Concernant le manuel de 4<sup>ème</sup> AP, nous avons repéré 18 textes de lecture dans les trois projets proposés. Le nombre de mots dans les phrases de ces textes est respecté (entre 05 et 20

<sup>24</sup> Mots difficiles : nous entendons par là les mots que les enseignants ont eu des difficultés à expliquer à leurs élèves

mots par phrase). Mais pour les apprenants de 4<sup>ème</sup> AP, c'est-à-dire la 2<sup>ème</sup> année d'apprentissage du français, les textes nous semblent trop longs et ne répondent ni aux besoins des enfants ni aux objectifs des séquences. C'est d'ailleurs pour cette raison que les enseignants de la daïra de Nédroma ont décidé de revoir et d'adapter le programme aux réelles capacités de leurs élèves. Un travail de rectification de quelques séquences a donné lieu à des choix de textes de lecture plus adaptés selon eux aux réelles possibilités de leurs élèves. Il semble que les résultats ont été positifs en ce sens que les élèves ont éprouvé beaucoup plus d'intérêt et beaucoup plus de facilité à aborder ces textes.

**Tableau n° 2 : Les textes du manuel scolaire de 4<sup>ème</sup> AP**

<b>N° texte</b>	<b>Titre du texte</b>	<b>Source</b>	<b>Nbr de phrases</b>	<b>Nbr de lignes</b>	<b>Type de texte</b>
<b>T.1</b>	Le secret de la maison	M.Manière –éd. Fleurus	05	18	Conte
<b>T.2</b>	Dans la forêt amazonienne	Mary Pope Osborne.éd. Bayard Jeunesse	11	15	Conte
<b>T.3</b>	La voiture du fantôme	E.Reberg.Rosy. éd. Bayard	08	09	Conte
<b>T.4</b>	Le crocodile et le chasseur	Conte africain. Ed.Grund	14	18	Conte
<b>T.5</b>	Un bon conseil	Jean Muzi. 19 fables d'oiseaux. Ed.Flammarion	19	16	Fable
<b>T.6</b>	L'interrogatoire	R.Friedman Aristide.éd.Gallimard	22	14	Récit
<b>T.7</b>	L'annonce	B ernard Friot;éd.Milan Poche	06	05	Texte informatif
<b>T.8</b>	Le chat perdu	B.Friot,éd. Milan Poche	10	07	Texte informatif
<b>T.9</b>	Au parc d'attraction	H.Graig et K.Holabird, éd.Casterman	10	10	Récit

<b>T.10</b>	Un déguisement magnifique	Conte du carnaval	12	11	Récit
<b>T.11</b>	Je suis célèbre	B.Friot. éd. Milan Poche	12	12	Texte informatif
<b>T.12</b>	Mon frère passe à la télévision	C.Clément et Ch.Desmoineaux	09	07	Récit
<b>T.13</b>	-la pendule -la lune -l'eau	J. Charpentreau A.M Chaponton E.Verhaeren	08 03 07	08 13 07	Comptines
<b>T.14</b>	Saison d'automne	Comptines du monde	04	16	Comptine
<b>T.15</b>	La chanson du rayon de lune	G. de Maupassant	10	08	Poème
<b>T.16</b>	Les quatre éléments	Claude Roy	03	12	Poème
<b>T.17</b>	Le jeu des mots	C.Pierre,éd.Hachette	05	12	Poème
<b>T.18</b>	- Perlette, la goutte d'eau - le vent parle	Conte du père Castor, Flammarion M.Carème L'oiseleur	05 07	07 06	Conte Poème

D'après le tableau ci-dessus, nous constatons que les textes du manuel scolaire de 4<sup>ème</sup> AP ne sont pas assez variés et ils ne répondent pas clairement aux objectifs des séquences pédagogiques.

Par exemple, dans le premier projet intitulé « lire et écrire un conte », les textes proposés n'aident pas l'apprenant à découvrir la valeur du conte et sa structure ; le choix des extraits ne nous paraît pas judicieux. Les textes sont relativement longs par rapport à l'âge des élèves. Nous avons choisi de compter uniquement les phrases et les lignes des textes de lecture. Il nous faut rappeler que d'un point de vue psychologique, un élève peut être sujet à un blocage devant un texte long. Et c'est le cas dans ce manuel de notre point de vue. Exemple le texte N°1 « le secret de la maison » où 05 phrases s'étalent sur 18 lignes, ce qui nous semble excessif pour des enfants de 9/10 ans pour leur deuxième année d'apprentissage d'une langue étrangère.

Concernant le manuel de 5<sup>ème</sup> AP, nous avons choisi de vérifier les critères du premier axe de notre grille d'analyse, relatifs aux textes proposés en séances de l'oral, de lecture, d'étude de texte et de production écrite. Nous avons donc repéré 28 textes en tout, répartis sur quatre projets et 12 séquences que nous reprenons dans le tableau ci-dessous :

**Tableau n°4 : Textes du manuel scolaire de 5<sup>ème</sup> AP**

<b>Textes</b>	<b>Titre</b>	<b>Source</b>	<b>Nbr de paragraphes</b>
<b>T.1</b>	Le fils de Si Abderrahmane	Les enfants du nouveau monde, d'après Assia Djebbar	02
<b>T.2</b>	Un métier : sauver des vies	M.Manière (Dysney Hachette), des métiers et des hommes	03
<b>T.3</b>	L'apiculteur	Texte adapté, collection :en savoir plus Genève 1996	01
<b>T.4</b>	Le boulanger	J.Aigard ; la chanson de l'enfant	//
<b>T.5</b>	L'ébéniste	Sourbet, métiers d'hier, métiers d'aujourd'hui ;Folio junior 2003	04
<b>T.6</b>	Le travail manuel	D'après P.Bernard et A. Veller, éd. Armand Colin	04
<b>T.7</b>	Le crayon magique	D'après Ph.Jean, tu me racontes ce soir, éd.Hachette	02
<b>T.8</b>	Histoire de Barbar	D'après J.Brunhoff Barbar, librairie Hachette	03
<b>T.9</b>	Le petit coq noir	Nata Caputo ; contes des quatre vents	04
<b>T.10</b>	Le chêne de l'ogre	D'après Taous Amrouche ; le grain magique ; contes de Kabylie	04
<b>T.11</b>	La chèvre de M.Seguin	Alphonse Daudet, lettres de mon moulin	05
<b>T.12</b>	C'était un loup si bête	Nata Caputo, contes des quatre vents	03
<b>T.13</b>	Le chêne de l'ogre (suite)	Taous Amrouche ; le grain magique, conte de Kabylie	04
<b>T.14</b>	Hansel et Gretel	D'après les frères Grimm	04

<b>T.15</b>	L'éléphant	D'après Pierre Pfeffer, Grand, fort et sage. Ed. Gallimard	03
<b>T.16</b>	La pollution des océans	T.Hare et C.Deplac Carouge ; les habitats en voie de disparition	03
<b>T.17</b>	La pomme de terre	Agathe Henning, Pa.Tatiana ;Gallimard Jeunesse	//
<b>T.18</b>	Le sucre	Collection en savoir plus; Genève 1996	03
<b>T.19</b>	Dans la boulangerie	La source n'est pas indiquée	02
<b>T.20</b>	Les abeilles	Livre scolaire sciences naturelles ; éd. Nathan,	04
<b>T.21</b>	Ça pousse et ça se mange	Michel Manière, le livre de Paris ; Hachette 1993	03
<b>T.22</b>	Pour garder une bonne santé	D'après Parker	04
<b>T.23</b>	Gribouille ne prend pas bien soin de lui	Prendre soin de sa santé ; bulletin de l'hygiène scolaire, Paris 2000	02
<b>T.24</b>	Pour fabriquer un masque	Source non indiquée	02
<b>T.25</b>	Pour fabriquer une tortue	Création Claude Jeantet pour animaux de tout poil ; éd. Dassain et Tolra 1992	/
<b>T.26</b>	La citronnade	Absence de source	02 parties
<b>T.27</b>	L'orangeade	Pas de source	03 parties
<b>T.28</b>	Fabriquer des tampons en mousse	Pas de source	02 parties

Dans ces textes aussi le corps des caractères est adapté à l'âge des élèves. La longueur des textes respecte également leur âge : maximum 05 petits paragraphes, minimum 01. Dans chaque paragraphe, nous avons pu compter en moyenne 04 à 05 phrases. Donc les normes communément admises sont respectées pour des apprenants de 10/11 ans. Lors de nos visites en classe de 5<sup>ème</sup> AP cependant, nous avons relevé chez certains élèves un manque de motivation et d'intérêt pour le texte « Un cross impossible », proposé lors de la séance intitulée « je découvre une longue histoire ». Sollicités pour donner leur avis, les élèves avouent qu'ils

trouvent le texte trop long, fatigant et sans intérêt. En plus, les péripéties sont trop espacées dans le temps et les apprenants éprouvent des difficultés pour renouer avec le fil de l'intrigue.

Le vocabulaire utilisé dans les textes en séance d'expression orale, lecture, étude de texte et production écrite est adapté à l'âge des élèves.

Notre curiosité nous a poussé à assister à une séance de lecture du texte intitulé « les abeilles » qui figure dans la troisième séquence du projet 3. Notre intention visait à apprécier les possibilités des apprenants dans l'utilisation et l'exploitation d'un vocabulaire de spécialité proposé dans le texte que nous jugions difficile pour eux.

Des expressions comme « les ouvrières qualifiées », les « butineuses », les « cirières », les « ventileuses », les « sentinelles », les « nettoyeuses » les nourricières »...mais à notre grande surprise, les élèves ont été capables de comprendre et de mémoriser tout ce vocabulaire. Il faut reconnaître que la maîtresse avait prévu un matériel d'illustration appréciable sous forme de photos décrivant chaque type d'abeille selon leur fonction dans la ruche : la reine avec une couronne sur la tête – les ouvrières avec des pots de miel – les nettoyeuses avec des balais – les ventileuses avec des éventails...les élèves étaient fascinés et épatés de découvrir la vie des abeilles dans leur ruche, le rôle de chacune, l'organisation de leur société.

Mais la maîtresse a largement débordé sur le temps prévue pour la séance : 1h30 mn au lieu de 45 mn. Un moment aussi long pour une même activité est contre indiqué et peut fatiguer les élèves, les démotiver. Les plus faibles d'entre eux peuvent décrocher au bout d'une demi-heure selon les spécialistes de la pédagogie.

Nous retenons cependant que même si le contenu du programme propose parfois des expressions, des mots, un vocabulaire difficile, s'il est convenablement pris en charge, intelligemment exploité et bien illustré, les enseignants pourront toujours obtenir les résultats attendus en adoptant une démarche méthodiquement mise en œuvre.

Les types de textes proposés sont par ailleurs d'une variété appréciable : textes informatifs, narratifs, documentaires, dialogués, explicatifs, et prescriptifs figurent au programme.

#### **4.2- La compatibilité des illustrations avec les textes**

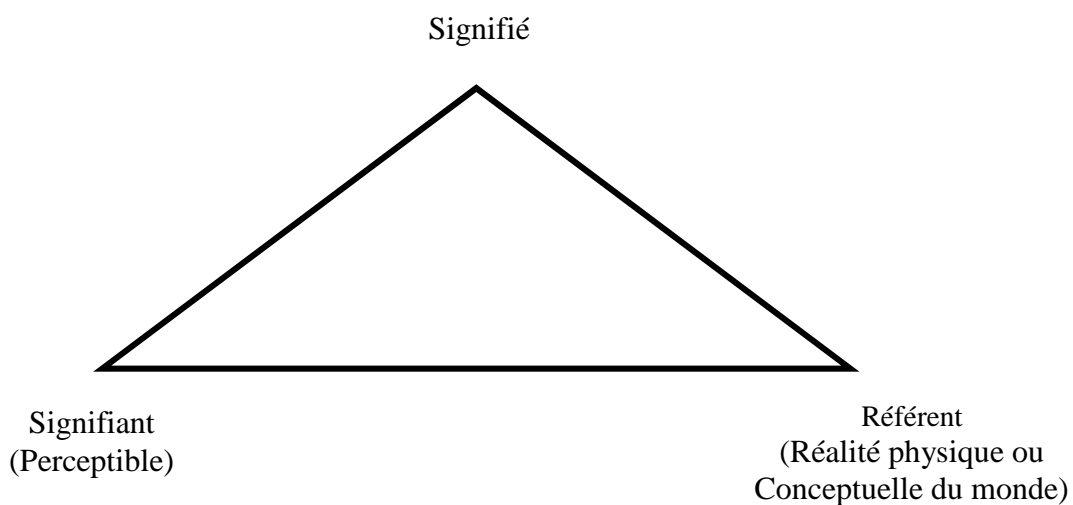
Jean Komensky, appelé aussi Comenius (1592-1670) était le pionnier des manuels scolaires illustrés. Il a proposé d'utiliser des images pour illustrer les textes, car il était convaincu que la progression de l'intelligence s'effectue par les sens.

Mais avant tout, il nous paraît utile de préciser ici, toute la complexité du rôle des illustrations. Complexité liée au problème de la signification iconique. Bien entendu, toute illustration doit prendre en considération les liaisons métonymiques entre les entités verbales

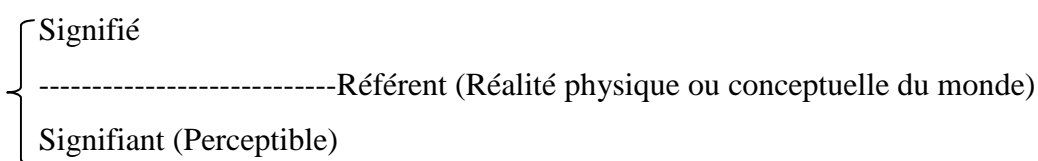


composant le texte et les éléments iconiques sensés illustrer le sens global du texte selon l'application du schème signifiant/signifié. La théorie saussurienne<sup>25</sup>, nous montre que ce schème SA référent est une sorte de décalque schématique de l'activité mentale correspondant au signe linguistique, non de celle correspondant au signe iconique. Les opérations mentales mises en œuvre pour l'interprétation d'une image et la lecture d'un texte ne sont évidemment pas identiques comme le montre le schéma suivant :

### Signe verbal :



### Signe iconique :



### Regard de l'observateur

#### 4.2.1- Les gravures dans nos manuels scolaires, illustrent-elles réellement le sens des textes ?

Pour répondre aux critères de cet axe de réflexion qu'est la compatibilité des illustrations avec les textes, nous avons choisi de travailler uniquement sur les textes proposés en séances de « l'oral, lecture et production écrite » dans le manuel de 5<sup>ème</sup> AP. pour le manuel de 4<sup>ème</sup> AP, nous avons pris les textes de lecture seulement et pour le manuel de 3<sup>ème</sup> AP nous nous sommes

<sup>25</sup> Ferdinand De Saussure, Cours de linguistique générale, éd ENAG, 1994.

intéressés aux images proposées dans les séances de l'expression orale ;la préparation de la lecture et les textes de lecture....

Nous avons exclu toute image décorative ou celles qui accompagnent d'autres activités de langue.

Pour le manuel de 3<sup>ème</sup> AP, la séance de l'oral est basée essentiellement sur les images. L'enseignant reprend les images proposées, les affiche au tableau avant d'inviter les élèves à les observer et à décrire leur contenu en nommant les personnages, les objets qu'elles illustrent. Les images sont ainsi exploitées pour amener les élèves à construire des phrases, à organiser des petits dialogues entre eux. L'enseignant jouit d'une certaine liberté dans cette exploitation des images pour orienter les activités de langue sur la construction de phrases, de dialogues, de textes en rapport avec l'objectif des séquences et des projets pédagogiques selon le niveau de ses élèves.

Il doit aussi adapter un message à chaque image proposée. Douze séances figurent au programme de l'oral dans le manuel de 3<sup>ème</sup> AP. (voir annexe n°01).

Dans la séance de préparation de la lecture qui dure 30 mn, l'enseignant utilise le même procédé. C'est-à-dire porter l'image du manuel au tableau et inviter les élèves à la décrire. Cette activité vise à apprendre aux élèves à construire à partir du support iconique des phrases correctes en rapport avec l'objectif de la séquence.

Les textes de lecture dans le manuel scolaire de 3<sup>ème</sup> AP sont tous accompagnés d'images illustratives. Les dernières, avec de belles couleurs, sont de bonne qualité. Elles sont attirantes et illustrent le sens global des textes surtout lorsque l'enseignant s'ingénie à les utiliser de manière efficace

En revanche, pour le manuel de 4<sup>ème</sup> AP, la qualité de certaines illustrations laisse à désirer. Les couleurs utilisées ne sont guère attirantes. On peut citer comme exemple l'image qui est sensée illustrer le texte de lecture « Au parc d'attraction » à la page 78.


L'image est placée au-dessous du texte. D'après Mikkilä et Olkinuora,<sup>26</sup> dans un manuel scolaire la position de l'image est très importante. Elle sera plus efficace si elle est placée en haut du texte, qu'elle soit au centre, à droite ou à gauche et favorisera mieux la compréhension. La perception est une opération complexe chez le jeune apprenant et l'emplacement de l'image par rapport au texte doit être pris en considération.

---

<sup>26</sup> Mikkilä et Olkinuora, *pédagogic text Analysis*, in Julkunen, *Research on texts ot schoal*, 1995.

L'image citée plus haut est confuse et difficile à lire. Elle manque d'unités de signification susceptibles d'orienter la vision de l'élève. Le parc d'attraction n'est pas bien incarné et c'est bien dommage car le sujet aurait pu être exploité efficacement connaissant l'intérêt des enfants pour ces lieux de détente et de jeux dont ils raffolent. Même exemple à la page 114,

Lire
Raconter Communiquer
Dire
Exprimer



## Je lis

À quelle attraction Samy veut-il aller ?


### Au parc d'attractions


Lina invite son jeune cousin Samy au parc d'attractions de la ville. A l'entrée, ils sont accueillis par un clown qui leur donne un programme plein de couleurs. Lina entraîne son cousin vers la GRANDE ROUE. Elle aime être dans l'air, elle n'a vraiment pas peur. Quand ils en descendent Samy a mal au cœur et il veut aller au manège.

- Non, dit Lina, c'est pour les bébés. Nous, nous allons vers les grandes attractions. Nous allons essayer le BATEAU FANTÔME ou bien les TASSES-À-THÉ.

Samy refuse en pleurant et il se sauve. Sa cousine se lance à sa poursuite en criant « **REVIENS ! JE T'EMMENE AU MANÈGE !** »

(D'après H. Craig et K. Holabird  
«Angelina à la Soirée»  
Ed. Castorman.





## Je reconnais

Le titre du texte :

L'auteur :

Le titre du livre :

L'image est bien placée, elle est grande mais illustre mal le sens du texte « Saison d'automne ». Les couleurs sont fades. La fonction essentielle d'une illustration dans un manuel scolaire est d'enrichir et de diriger l'observation des apprenants pour leur permettre d'accéder au sens et de ranger mentalement le contenu du texte.

Le manuel scolaire de 5<sup>ème</sup> AP contient moins d'images que celui de 3<sup>ème</sup> et de 4<sup>ème</sup> AP. Nous avons repéré cinq textes sans illustrations. Les autres sont accompagnés d'images qui illustrent le sens global des textes. On peut citer l'exemple du texte « l'ébéniste » page 30. Quatre images sont éparpillées sur la page : la première en haut, à droite, représente un monsieur accroupi, tenant un marteau avec une main et un ciseau avec l'autre. Il tient des clous entre ses lèvres. On ne distingue pas clairement cependant le matériau qu'il travaille. L'image donne l'impression que l'artisan veut enfoncer le ciseau dans le sol. La deuxième plus bas, montre une belle chaise, la troisième plus bas encore à droite, montre, ce qu'on pourrait interpréter comme un apprenti et enfin tout au bas de la page un joli petit meuble de style. Ces images aident sans conteste les élèves à comprendre le sens global du texte.

#### **4.2.2- Les illustrations proposées véhiculent-elles une force affective qui suscite l'intérêt de l'élève ?**

Motiver les élèves et susciter leur intérêt n'est pas chose facile pour l'enseignant du FLE. L'idée de base est de le faire à partir d'objets réels ou virtuels faisant partie du quotidien de l'apprenant pour pouvoir exciter sa curiosité et susciter en lui des questionnements et des envies de découverte et de production.

Dans une classe de langue, l'image est utilisée pour susciter l'intérêt et faciliter la compréhension des messages aussi bien oraux qu'écrits. Cette indispensable compréhension, permettra ensuite à l'apprenant d'accéder à l'expression orale et écrite. La présence d'images illustrant les textes de lecture, est destinée principalement à faciliter la compréhension.

Durant toute une année, nous avons accompagné des élèves dans des classes de FLE, à l'école primaire et nous avons constaté que dans les classes de 3<sup>ème</sup> AP, les apprenants sont fascinés par les illustrations du manuel scolaire, particulièrement les images proposées dans les séances de l'oral et de préparation de la lecture. Dans ces deux séances, les images sont présentées seules sans aucun message écrit. Le procédé permet plus de liberté à l'élève pour s'exprimer, décrire et interpréter ce qu'il voit. Nous avons pu constater que de tels exercices favorisent le développement du potentiel créatif des apprenants. L'enseignant prenant le soin durant ce travail de recenser les mots clés, les expressions, le vocabulaire, et d'organiser les idées essentielles pour les exploiter dans d'autres activités de langue.

Dans la première séquence du manuel, les images présentent l'école et aussi deux personnages qui vont accompagner l'élève durant toute l'année, « Manil » et « Amina ». Dans la 2<sup>ème</sup> séquence, c'est la « classe » qui est présentée et dans la 3<sup>ème</sup> c'est la cour de l'école et les différents lieux. L'image est judicieusement utilisée ici comme moyen de faire découvrir à l'élève son environnement scolaire et les différentes activités auxquelles il peut s'adonner dans cet espace avec ses camarades de classe.

Le deuxième projet propose un thème lié à la sécurité routière. Un sujet qui intéresse beaucoup les enfants d'autant plus que les images proposées sont significatives et de bonne facture. L'enseignant pourra inviter ses élèves de ramener des jouets, petites voitures, camions, ou autre petits engins du même genre auxquels les enfants sont sensibles, pour mobiliser davantage l'intérêt et assurer une bonne compréhension.

Le troisième projet est en rapport avec les plantes, les fruits et légumes. A partir des images proposées, l'élève apprendra différents noms : cerise, abricot, courgettes, laitue... des produits qui font partie de son quotidien et de son environnement social et familial et l'aidera davantage pour le travail de mémorisation qui lui permettra de réinvestir ce vocabulaire.

Le dernier projet s'intéresse à la préservation de l'environnement. Thème authentique qui peut susciter l'intérêt de l'élève et le mobiliser dans des actions de lutte contre la malpropreté s'il est intelligemment exploité.

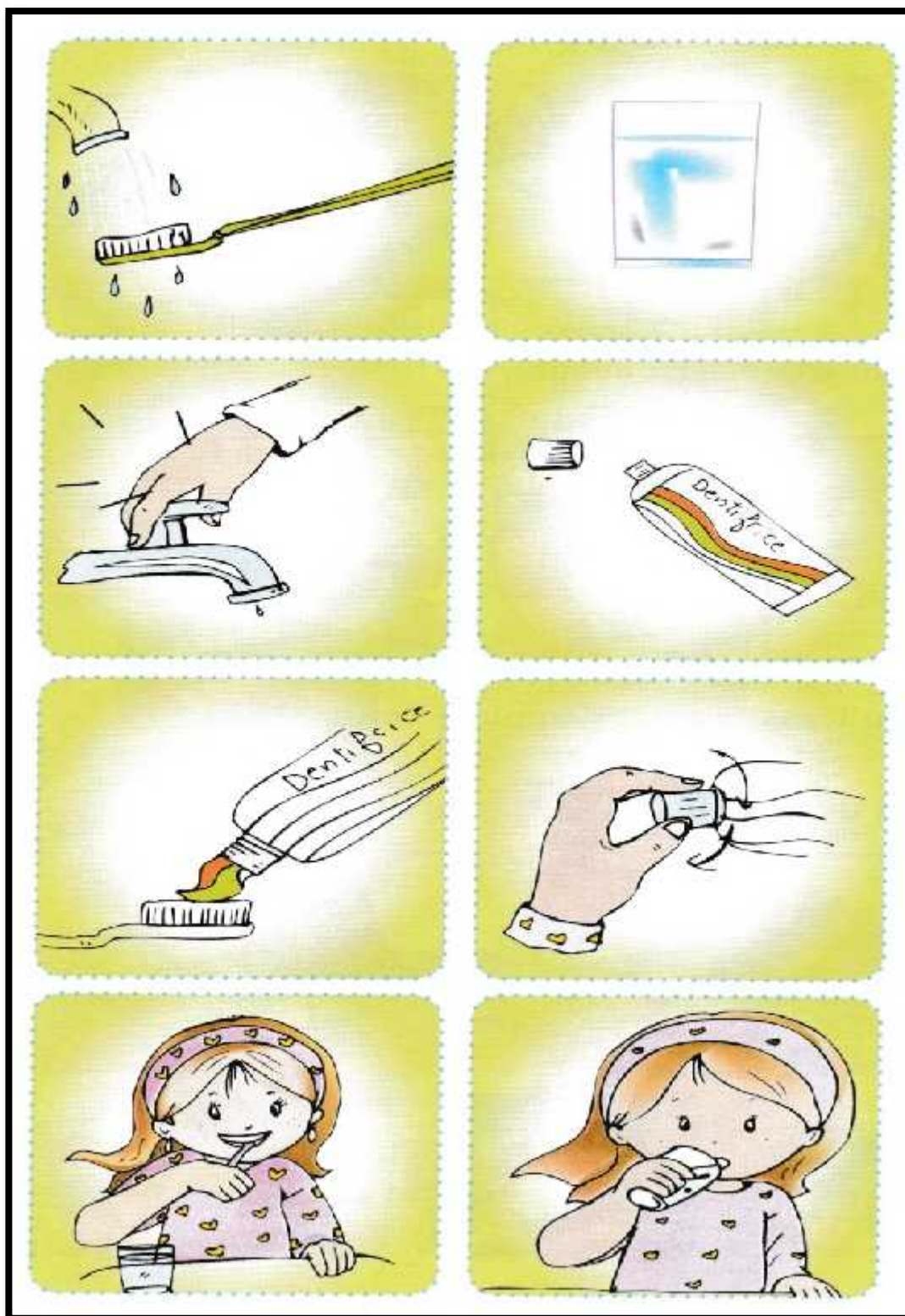
On peut citer dans ce sens, l'exemple d'une classe de 3<sup>ème</sup> AP à l'école primaire « Akid Abbès » de Nédroma, où l'enseignante a organisé la séance de préparation de la lecture en dehors de la classe. Elle avait demandé la veille à ses élèves de ramener le lendemain des brosses à dents et des tubes de dentifrice. Au moment de la leçon, la maitresse accompagna ses élèves aux lavabos de l'école.

La séance s'est déroulée dans une ambiance indescriptible et a donné lieu à des activités d'un indéniable profit sous la conduite de la maitresse ;

### **Texte proposé dans le manuel scolaire**

- Prends ta brosse à dents...lave-la. /rince-la
- Remplis le verre
- Ferme le robinet,
- Ouvre le tube de dentifrice,
- Mets un peu de dentifrice sur la brosse
- Ferme le tube de dentifrice
- Brosse tes dents pendant trois minutes,

- Rince-toi la bouche.....



Les élèves retiennent facilement et très vite toutes les phrases et les répètent à haute voix.

Le livre de 5<sup>ème</sup> AP est moins riche en illustration. Nous avons repéré cinq textes sans illustrations. Les autres sont accompagnés de petites images dans un espace très réduit comme les textes « le travail manuel » P.31,

**LECTURE :**

**4 Le travail manuel**

Louis est un garçon obéissant et travailleur, il va régulièrement à l'école. Mais cela, ne l'empêche pas d'aimer le travail manuel. Quand il travaille à l'atelier, il est très heureux.

Un jour Louis a fabriqué un râteau. Il l'emporte à la maison.

Son père qui n'était pas content, lui dit : « Pose ce râteau, nous allons d'écouter ! »

Louis obéit.

« Alors, dit le père, tu fais toujours le menuisier à l'école et tu négliges tes études ! Moi, je veux que tu deviennes médecin ! A quoi te servira le travail manuel ? »

« Mon père, réplique Louis, ne crois pas que je néglige mes études. J'apprends à lire, à écrire et à compter. Mais j'apprends aussi à cultiver la terre et à réparer nos instruments et nos outils. Je veux devenir un grand médecin et continuer à m'occuper de notre terre. »

D'après P. Bernard et A. VELLER ed. Armand Colin.

**QUESTIONS :**

Et aussi le texte intitulé, « Les abeilles ».

**Séquence 3 - retrouver un processus de fabrication**

**LECTURE :**

**Les abeilles**

Les abeilles domestiques ne vivent que quelques semaines et travaillent sans arrêt. La société des abeilles comprend : les ouvrières (milionières), les bi-furcées, les cireuses, les ventriculeuses, les nettoyeuses, les nettoyeuses et les nourrices.

La reine est la plus importante, c'est la mère de toutes les autres, elle vit quatre à cinq ans.

**Fabrication du miel :**

1. Tout d'abord les abeilles ouvrières vont récolter le nectar sur les fleurs.
2. Elles reviennent ensuite à la ruche pour déposer leur récolte dans la bouche des autres abeilles ouvrières.
3. Dans la ruche, il fait chaud. Les abeilles bougent leurs ailes pour faire du vent et aussi pour faire évaporer l'eau du nectar.
4. Les ouvrières travaillent, elles mélangent le nectar à leur salive et leurs sucres digestifs.
5. Le produit obtenu est rangé dans des chambres spéciales, les alvéoles, et protégé par une mince couche de cire.

Il se transforme lentement en miel et durant l'hiver, il sert de nourriture à la grande famille des abeilles.

**Usage du miel :**

C'est la nourriture des abeilles et des hommes aussi. Pour donner un goût sucré aux friandises, pour faire des gâteaux, et même pour se soigner et se désaltérer, les hommes ont toujours utilisé le miel.

livre scolaire science naturelle, 5<sup>e</sup> édition 1990

**QUESTIONS :**

- 1) Comment est présenté le texte ? Pourquoi ?
- 2) De quel produit parle-t-on ?
- 3) Qui le transforme ?
- 4) Pourquoi le deuxième paragraphe est-il numéroté ?

**PROJET**

99

Cependant malgré leur taille et leur nombre insuffisant, elles sont de bonne qualité et donnent le désir de produire à l'écrit et à l'oral.

Une enquête menée auprès des élèves de 5<sup>ème</sup> AP sur leur manuel scolaire sous forme d'une question écrite: « Qu'est-ce que tu aimes le plus dans ton livre ? », nous a permis de recueillir des réponses assez significatives.

**- Les réponses des apprenants :**

6/. Qu'est-ce que tu aimes le plus dans le livre ?

Les textes... les couleurs... les images.....

6/. Qu'est-ce que tu aimes le plus dans le livre ?

J'aime plus les exercices et les textes longs.....

6/. Qu'est-ce que tu aimes le plus dans le livre ?

(jam) les ~~ex~~ exercices.....  
aimer

6/. Qu'est-ce que tu aimes le plus dans le livre ?

J'aime les textes... .. couleurs et les exercices  
et les sons et peu d'images et livres et les couleurs  
bonne

6/. Qu'est-ce que tu aimes le plus dans le livre ?

j'aime les textes, les images.....



6/. Qu'est-ce que tu aimes le plus dans le livre ?

J'aime les textes... et les exercices...

6/. Qu'est-ce que tu aimes le plus dans le livre ?

(les) textes, j'aime, les textes, les exercices...

6/. Qu'est-ce que tu aimes le plus dans le livre ?

les... J'aime le livre & l'exercice...

6/. Qu'est-ce que tu aimes le plus dans le livre ?

les couleurs - les textes - les exercices...

6/. Qu'est-ce que tu aimes le plus dans le livre ?

(Je préfère) J'aime les images plus...

6/. Qu'est-ce que tu aimes le plus dans le livre ?

les textes...

6/. Qu'est-ce que tu aimes le plus dans le livre ?

Exercice, Je aime dans le livre Exercice.....

6/. Qu'est-ce que tu aimes le plus dans le livre ?

Qui j' aime le plus dans le livre... les... capitales  
et les textes et les exercice et les images.....

6/. Qu'est-ce que tu aimes le plus dans le livre ?

(J'aim) J'aime les couleurs - les leçons.....

6/. Qu'est-ce que tu aimes le plus dans le livre ?

j' aime (le plus) dans le livre les texte les  
exercices et le l' images de leçon.....

En 5<sup>e</sup> AP, nous avons l'impression que les concepteurs du manuel ont accordé beaucoup plus d'importance à l'information véhiculée dans le texte écrit, négligeant l'apport et l'influence de l'illustration comme aide à l'accès au sens dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Cependant, les apprenants n'éprouvent pas de grandes difficultés à comprendre le sens des textes non accompagnés d'images à ce niveau de l'apprentissage. A la question que nous leur avons posée : « Les textes de votre livre sont-ils faciles à lire et à comprendre » ? Nous avons obtenu 100% de réponses par « oui ».

L'exploitation d'une illustration dans une activité de langue, ne vaut que par le temps qu'y consacre l'enseignant et la démarche qu'il met en œuvre dans son exploration. Comment il guide, oriente l'observation, sur quels aspects de l'image il attire l'attention des élèves (couleurs, position, personnages s'il y a lieu, esthétique...), autant de questions qu'il faut prendre en considération pour faire parler l'image, pour la verbalisation du message iconique.

N'oublions pas que l'image est un ensemble de signes qui représentent des objets qui ont un sens pour celui qui les perçoit. L'image est donc un langage composé de signes exprimant des idées. C'est un moyen d'expression spécifique qui présente tout en même temps contrairement au langage verbal utilisé par le message écrit qui structure son discours à partir d'une syntaxe déterminée. Clarté, simplicité, couleurs, effets spéciaux doivent caractériser l'image utilisée en milieu scolaire pour les besoins d'apprentissage. Il serait sage toutefois, d'éviter de proposer des images pour illustrer les choses simples et bien connues. Cela pourrait démotiver les apprenants. Les images sont présentées pour faciliter la compréhension des textes écrits et il existe un lien étroit entre les deux. L'exploration d'une image par les apprenants leur permet de mettre en œuvre des facultés multiples. Ils apprennent à ordonner, à choisir, à hiérarchiser, à réfléchir et à interpréter pour mettre en lumière le lien étroit qui existe entre texte écrit et image qui se nourrissent mutuellement. Dans ce travail d'exploration et d'exploitation de l'image en classe, l'éducation du regard de l'apprenant est importante. Parmi les facteurs importants dans la lecture des images, nous citerons également les angles, la position sur la page, la taille et l'espace autour de l'image. Les facteurs stylistiques peuvent diriger l'observation au début mais c'est le contenu qui prendra progressivement le pas pour faire parler l'image. Ce contenu de l'image est aussi important. Une image où figurent des personnages par exemple sera plus efficace qu'une image montrant un paysage.

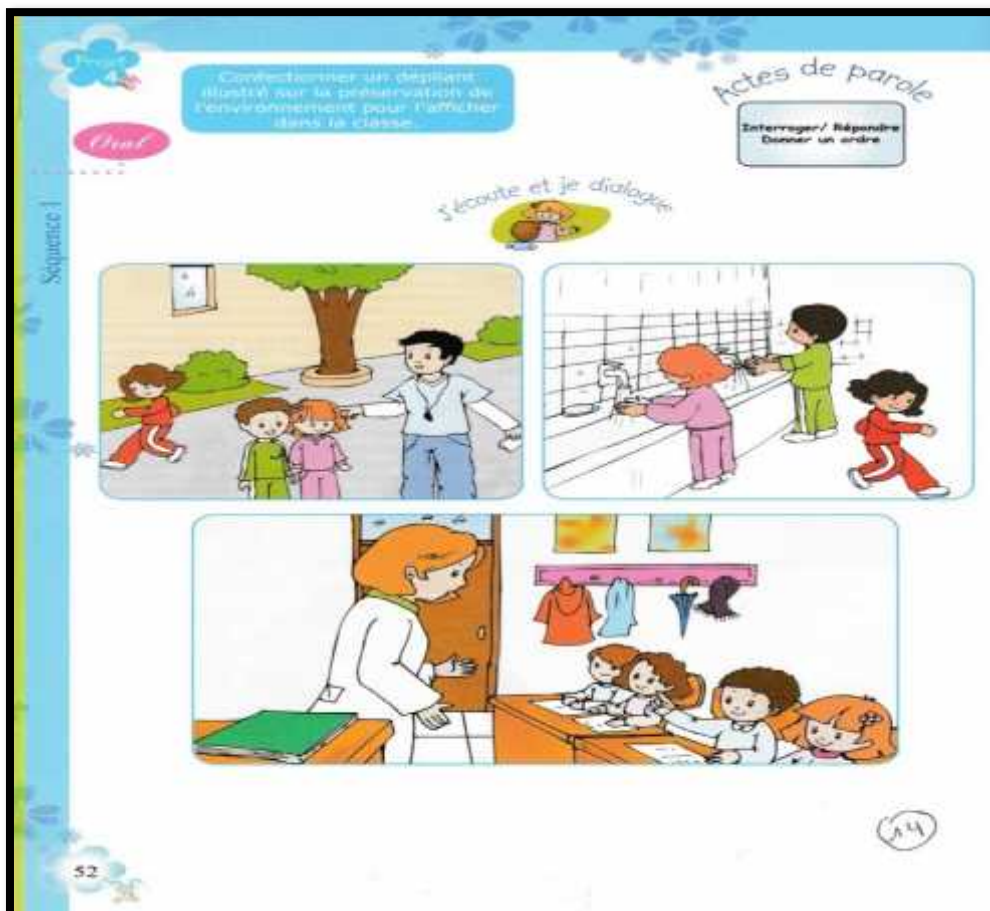
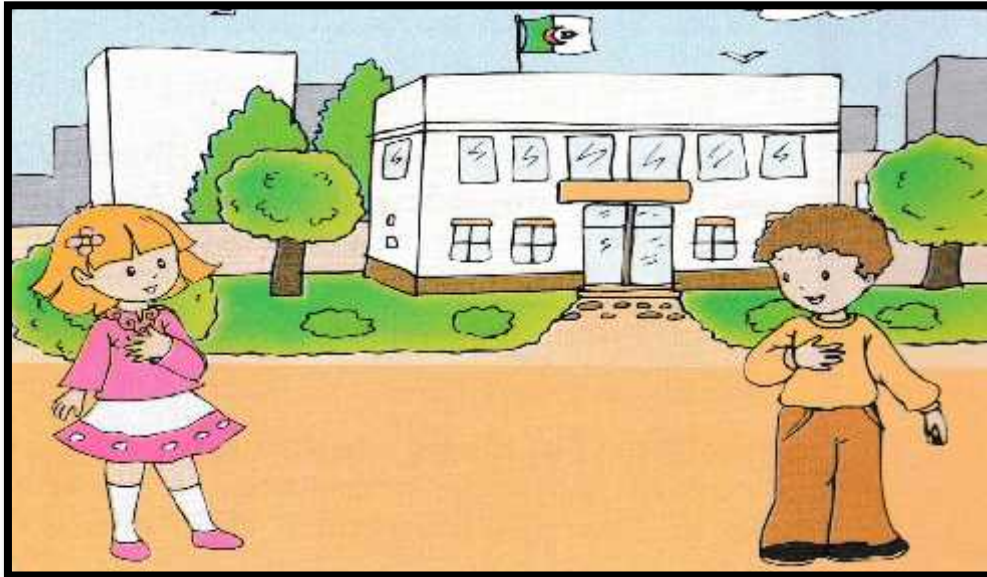
#### **4. 3- La société représentée dans les manuels à partir des illustrations et des textes**

##### **4. 3.1- La vision de la société**

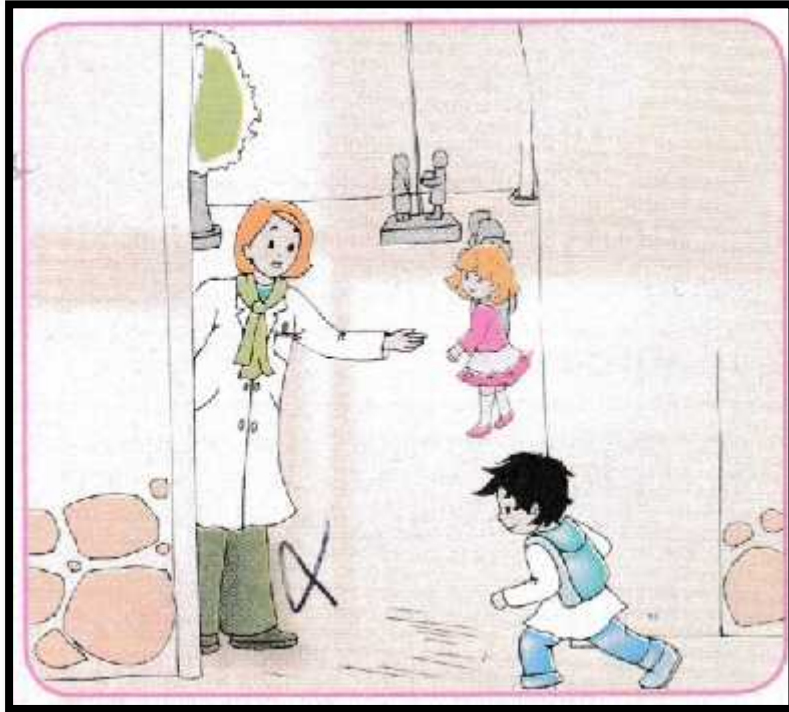
Notre analyse sera centrée sur tout ce qui est susceptible de véhiculer les traits socioculturels dans les trois manuels. Les textes de lecture, les textes proposés dans les séances de l'oral, les textes de préparation de la lecture, les comptines et les images qui accompagnent les activités de langue feront l'objet de notre étude pour répondre à ce troisième axe de réflexion.

Nous allons organiser l'analyse en respectant l'ordre prévu dans la grille que nous avons élaboré. On commencera par une détermination du type de société représenté (moderne/traditionnelle, urbaine/rurale, industrielle/agricole). Dans un deuxième temps, nous vérifierons s'il existe une relation entre le quotidien de l'apprenant et la société représentée dans le manuel et si le manuel fait référence à d'autres cultures ou civilisations. Nous étudierons également les différents thèmes liés à la vie politique, sociale, gastronomique, artistique, traités dans les manuels.

Dans le manuel de 3<sup>ème</sup> AP, la société représentée, est moderne. Cela peut être constaté clairement dans les images du 1<sup>er</sup> projet où on remarque la mixité dans les classes, dans les jeux dans la cour de l'école ou dans la rue où on voit garçons et filles ensemble.



Sur la page 10 apparaît la maitresse avec des cheveux courts et portant un pantalon traduisant ainsi le choix d'un mode de vie, d'un modèle de société ouverte et libre que le manuel tend à mettre en évidence.



L'image de la page 15 du manuel, nous montre une maman venue attendre sa fille. Elle est vêtue d'une djellaba la tête couverte d'un foulard en face de la maitresse portant une jupe et cheveux au vent. Ce genre d'image suggère le respect de la diversité vestimentaire, chacun s'habille comme il lui plait, enseignant ainsi **la tolérance**.



La tenue vestimentaire des enfants est également étudiée. A la page 20 par exemple, la fillette porte un pantalon.

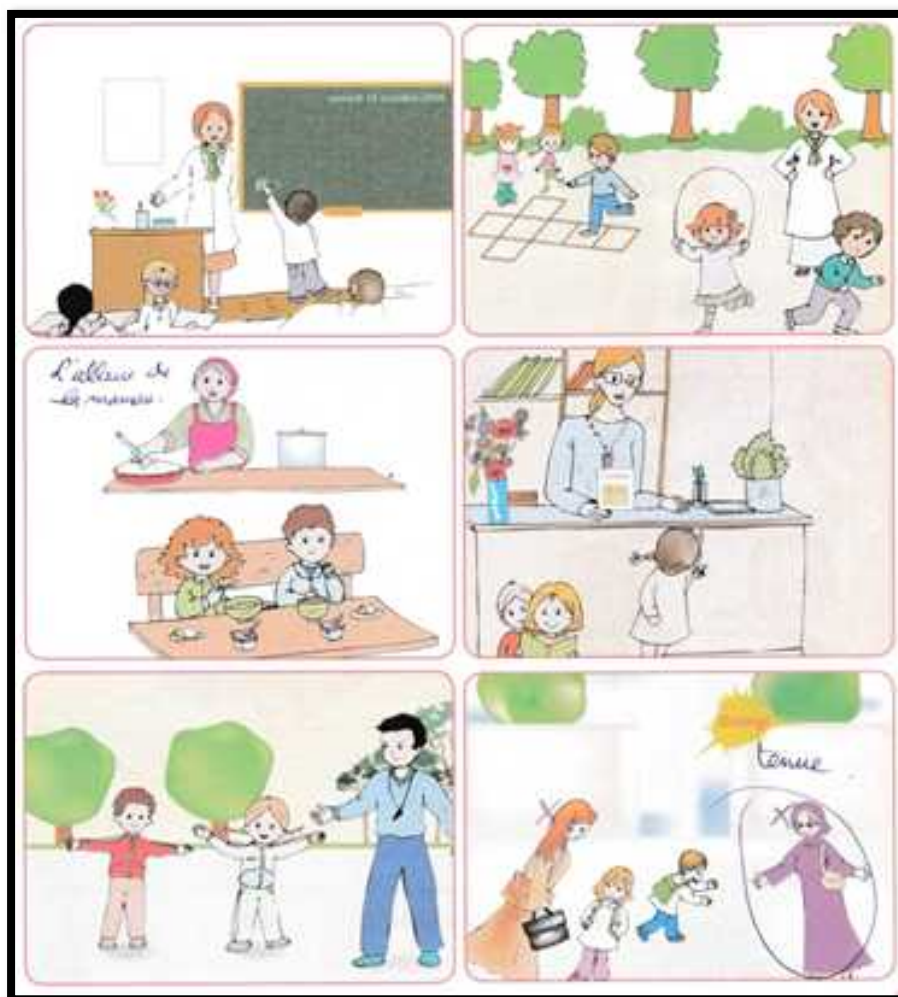


Page 26 on voit une femme au volant d'une voiture,



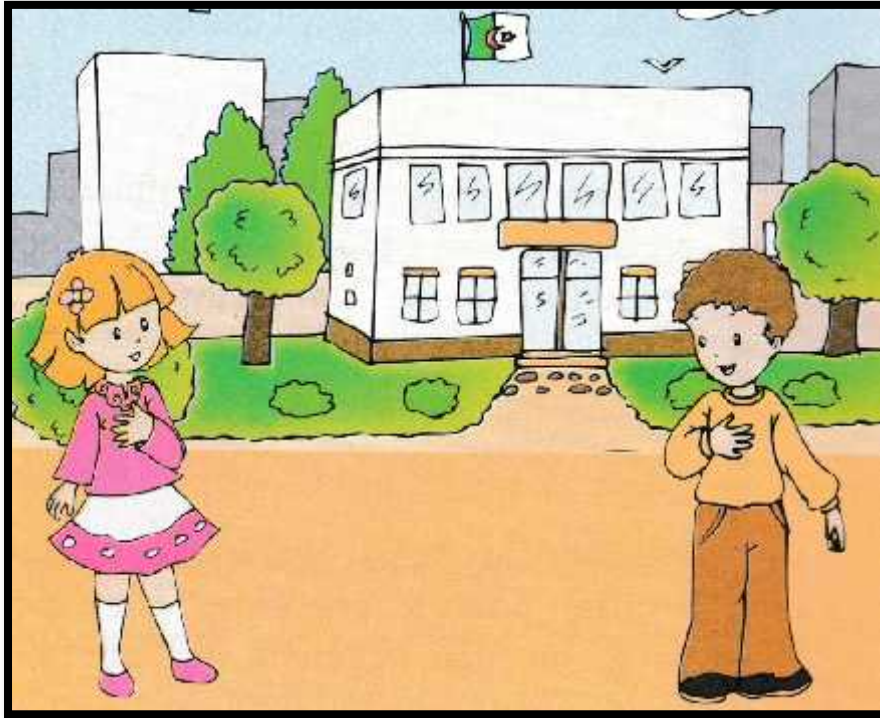
L'image montrant la grand-mère portant une robe et un foulard avec son petit-fils, à la Page 59, rappelle un peu le mode vestimentaire traditionnel qui continue d'être respecté. Mais il faut reconnaître que sur les 345 images et vignettes du manuel montrant des personnes, seules deux d'entre elles font référence à l'habit traditionnel féminin et aucune pour l'habit traditionnel masculin.






Les deux milieux, rural et urbain, sont représentés dans les textes et les illustrations dans des proportions nettement défavorables au milieu rural. Citons pour le milieu urbain l'image de l'école que l'on voit au milieu de grands immeubles (P.4).






Le texte intitulé « En ville » page 22 décrit une rue : « Dans la rue, il y a des piétons, des motos, des voitures, des bus... je marche sur le trottoir... ».



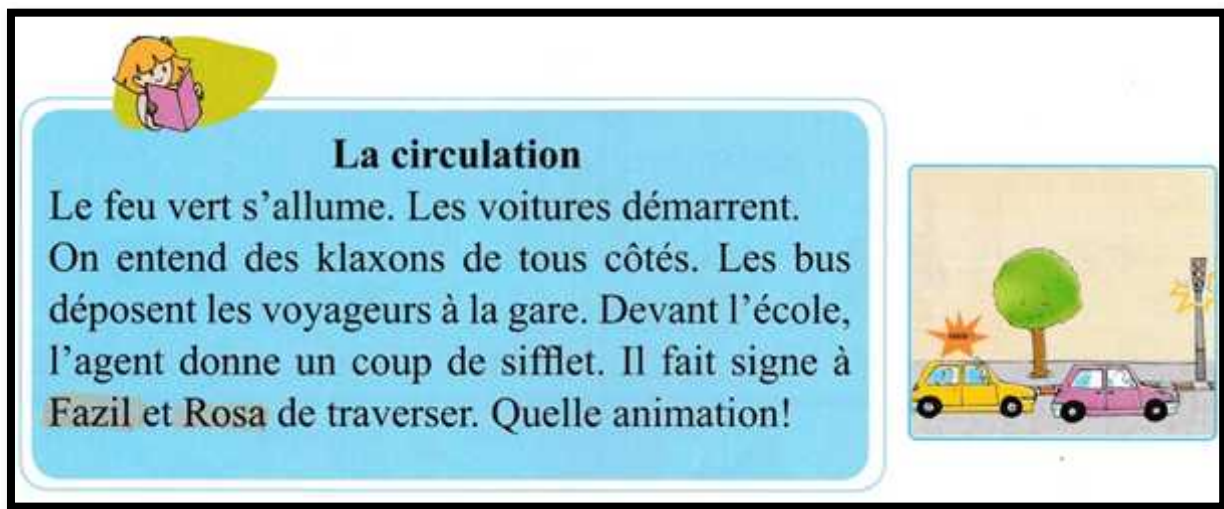
### En ville

Dans la rue, il y a des piétons, des motos, des voitures, des bus et moi ... Mouna !  
Alors, je marche sur les trottoirs. A la sortie de l'école, je ne cours pas. Je traverse au passage protégé.

D'après SEDRAP "A nous le monde"



Il y a aussi le texte « La circulation » P.33 et les images page 33 qui décrivent l'ambiance dans la ville.



Par contre le milieu rural n'est pas pris en charge avec autant d'importance que le milieu urbain dans ce manuel de 3<sup>e</sup> AP. Il n'est perceptible, fugitivement, que dans l'image de la page 31 (la forêt) et dans les textes « les moineaux » P.38, « le coin vert » P.56, et « la fête de l'arbre » P.72. On aurait pu prévoir des images et des petits textes en rapport avec le monde rural, citer et illustrer quelques activités agricoles (planter un arbre, semer, faucher les blés, la cueillette des olives ...) auxquelles les enfants sont très sensibles. Il nous semble qu'avec des textes et des illustrations des deux modes de vie sociale, urbaine et rurale, Les élèves des zones urbaines peuvent découvrir le mode de vie des campagnes et enrichir leur patrimoine culturel et ceux des zones rurales bénéficier des mêmes chances de découverte pour le mode de vie urbain et permettre ainsi aux enfants dès leur jeune âge à connaître la diversité de leur environnement.

La question onomastique peut être soulevée également. Les noms des différents personnages dans les 3 manuels laissent parfois perplexes.

Les deux milieux sont présentés pour affirmer que la société algérienne opte pour la société industrielle tout en s'attachant au domaine agricole. C'est une société qui représente le quotidien de l'apprenant. Il n'y a pas de phénomènes nouveaux ou d'autres cultures ou éléments culturels et civilisationnels de sociétés différentes.

L'enfant va à l'école, il apprend, joue, se promène en ville où à la campagne, va au marché...il apprend les principes de la vie courante (se laver, préserver la nature...). Donc il n'y a pas de phénomènes nouveaux ou d'autres éléments qui font partie de cultures différentes.

Le boulanger prépare le pain et la boulangère se charge de le vendre. Les principes de la mixité et de la complémentarité mutuelle illustrant les fondements d'une société moderne est présent. Une large place est consacrée aux traditions à travers les textes et images en rapport avec quelques métiers traditionnels : l'ébéniste qui préserve les meubles anciens pour permettre la sauvegarde de ce patrimoine. Une place est réservée également au travail manuel P.31 où le petit garçon insiste pour apprendre à cultiver la terre. Et l'on peut joindre le côté agricole avec les textes « L'apiculteur » P.20, « la pomme de terre » P.88, « le sucre » P.89, « les abeilles » P.99, « ça pousse et ça se mange » P.108 qui sont des textes documentaires en rapport également avec l'industrie.

Tout ce qui est urbain et rural on peut le retrouver à travers les extraits comme « Le fils de Si Abderrahmane » de Assia Djebbar P.10 qui fait écho à une certaine fierté de la société rurale ainsi que l'extrait de Taos Amrouche « Le chêne de l'ogre » P.55 et 65. Des textes qui nous rappellent la vie de la campagne et ses difficultés. Par contre les références du milieu urbain, sont presque rares. On ne note aucun texte sur les jeux de rue qui groupent les enfants par exemple, des activités de commerce, ...

#### **4.3.2- Ya -t-il allusion à d'autres cultures ou civilisations dans les manuels ?**

Les implications culturelles sont fort complexes dans l'enseignement /apprentissage de la langue française en Algérie. On ne peut pas nier que l'apprentissage d'une langue requiert, non seulement des compétences linguistiques et communicatives mais également des aptitudes culturelles, voire interculturelles, à mettre en œuvre. En tant que tel, l'usage de cette langue ne peut s'affirmer indépendamment des valeurs émanant d'un univers culturel de référence. Mais la transposition de cet univers culturel dans l'acte pédagogique est-elle présente dans les différents manuels utilisés dans les écoles Algériennes?

Il nous faut rappeler qu'il existe plus de 250 définitions du mot « culture ». **M.Grawitz** recense les définitions de ce terme dans plusieurs disciplines, tout en précisant son évolution sémantique à travers les siècles.

Elle situe son origine au 12<sup>ème</sup> siècle où il désignait « une parcelle de terre cultivée », tandis que le dictionnaire de sociologie de R. Boudon et P. Bernard la situe au 11<sup>e</sup> siècle.

Au 20<sup>e</sup> siècle, le terme est utilisé pour parler de « connaissances », « croyances », « valeurs » et des « modes de vie » adoptés par les membres d'une société donnée.

Au 20<sup>e</sup> siècle, le concept de « Culture » rejoint ensuite celui de « civilisation » pour signifier la même chose et deviennent ainsi synonymes dans les domaines sociologiques, anthropologiques et ethnologique.

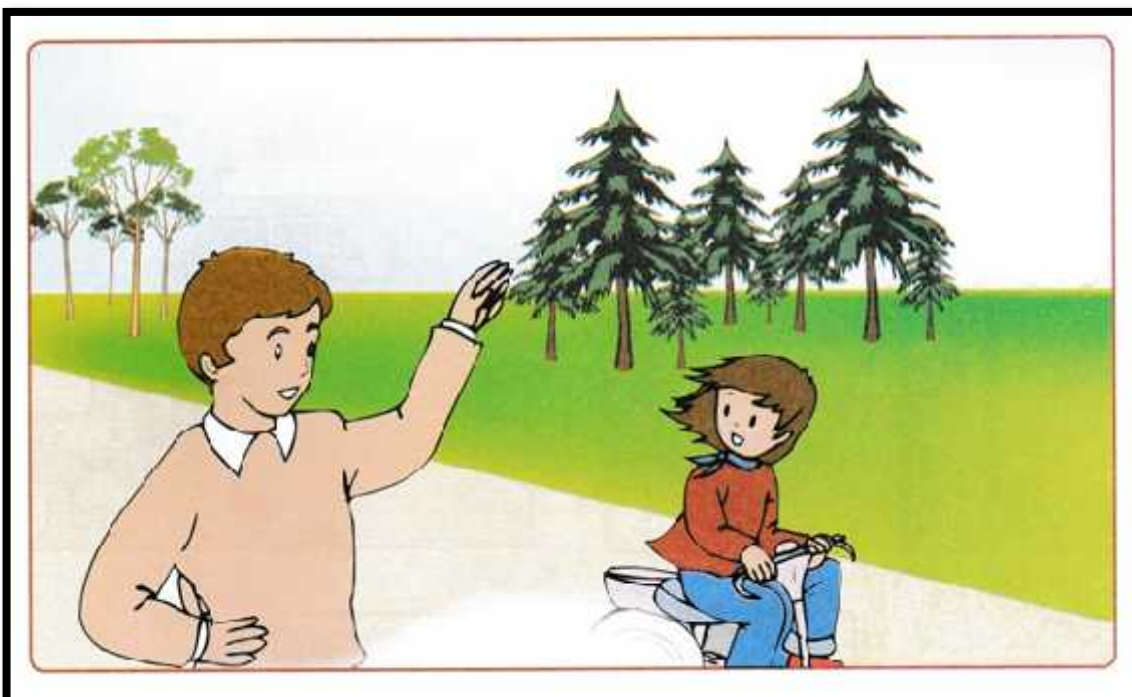
En didactique, cependant, et selon **Galison et de Coste**<sup>27</sup>, les deux termes peuvent entretenir des rapports d'opposition, de successivité, de complémentarité, d'inclusion et d'équivalence. Selon les mêmes auteurs, l'acception utilisée dans l'enseignement des langues est celle de « civilisation » au sens d'ensemble de caractères propres à une société quelconque. Et dans ce cas, le domaine de « civilisation » engloberait alors celui de « culture ».

Dans le manuel de 3<sup>e</sup> AP, les illustrations et les textes proposés, décrivent une culture purement algérienne qui fait référence au vécu de l'enfant dans son milieu. Dans la classe de langue, les élèves commencent l'apprentissage d'une langue étrangère. Leur vécu quotidien, leur environnement immédiat, leur milieu familial leur sont enseignés dans une autre langue. Personnages des textes et images du manuel leur présentent le mode de vie algérien. La maman tantôt à la maison entrain de préparer à manger, tantôt dehors pour aller à l'école chercher les enfants ;



<sup>27</sup> Roberd Glissonl Daniel Coste, dictionnaire de didactique des langues, Hachette, Paris, 1980, pp136.137.

A son tour, le papa fait ses courses (image P.41) ou accompagne les enfants à la forêt (P.31) ou à la mer pour s'amuser (P.66)





L'allusion à une autre culture dans le manuel, n'apparaît que dans le dernier texte avec l'apparition d'un prénom étranger « Josig » marquant l'allusion à une autre culture. Ce qui nous paraît très insuffisant par rapport aux finalités visées dans l'apprentissage d'une langue étrangère comme le prévoit l'ordonnance du 16 avril portant « enseignement des langues étrangères en Algérie ».

Le manuel de 4<sup>e</sup> AP présente dans le 1<sup>er</sup> projet des contes de Michel Manière et Mary-Pop Osborne, ainsi qu'un extrait de conte Africain. Mais ces textes ne font allusion à aucune culture car l'objectif des concepteurs du manuel était de valoriser la structure du texte narratif et du conte beaucoup plus que la valeur morale du conte.

Par contre dans le 2<sup>ème</sup> projet, le texte intitulé « L'annonce » P.64, les personnages sur l'image portent des tenues traditionnelles algériennes. On peut voir une fille avec « karakou » et « serouel » et un garçon portant gilet et pantalon, un turban lui serrant de la taille, et chaussé de babouches.

Lire    Raconter    Communiquer    Dire    Exprimer    Histoires

 **Je lis**

Quel est le jour du rendez-vous ?

**L'annonce**

Marima, ma tante, a vu une annonce dans un magazine :

 **Agence de mannequins  
cherche enfants de  
3 à 13 ans pour présenter  
des costumes traditionnels**

**Appeler au : 00 40 41 42 43**



Alors, elle a pris un rendez-vous pour moi dans cette agence.

Le soir, à table, elle a demandé à ma mère de me préparer pour le lundi à 13 heures.  
Ma mère a refusé : « IM-POS-SI-BLE ! dit-elle à Marima. » Mais ma tante a beaucoup insisté.



D'après Bernard FRIOT  
« Encore des histoires pressées »  
Ed. Milan Poche Junior.

 **Je reconnais**

Le titre du texte :  
L'auteur :  
Le titre du livre :

Le texte de la page 82, intitulé « Un déguisement magnifique » semble dépeindre une autre culture.

Lire Raconter Communiquer Dire Exprimer Informer

 **Je lis** 

Que vont apporter les enfants à leur camarade ?

**Un déguisement magnifique**

La fête approche. En récréation, tous les élèves parlent des habits neufs. Sauf un. C'est Arlequin.


«Et toi ? Arlequin, comment sera ton costume pour la fête ?


- Moi, dit Arlequin, je n'aurai pas de nouveaux vêtements. Mes parents ne peuvent pas m'en acheter.»

Les enfants ont eu le cœur serré. Le lendemain, chaque enfant a apporté un morceau de tissu pour le donner à Arlequin. Mais les morceaux de tissu ont des couleurs différentes.

«Oh ! dit Arlequin tout joyeux, ma mère va me coudre un déguisement magnifique ! Quand je le porterai, je penserai à chacun de vous et à votre gentillesse.»

(anonyme)  
D'après les Contes du Carnaval  
«Le costume d'Arlequin»



 **Je reconnais**

Le titre du texte :  
L'auteur :  
Le titre du livre :

52

Arlequin parle de déguisement pour la fête sans préciser cependant de quelle fête il s'agit. Mais en tout état de cause, un tel déguisement n'existe pas dans nos pratiques culturelles. Les concepteurs des manuels ont introduit certes dans ce manuel de 4<sup>e</sup> AP des prénoms de personnes comme Bama P.36, Perlette P.38, Marima, Arlequin P.82 P.92, Benjamin P.96. Pour Marima, par exemple, c'est un prénom fréquent avec un pourcentage d'utilisation de 20% en grande Bretagne et de l'ordre de 10% au Kenya, de 4,99% aux USA, de 2,80% en Afrique de sud. En France ce prénom est utilisé à concurrence de 1,83%. Les autres noms cités sont connus comme étant des prénoms français.



Dans le manuel de 5<sup>e</sup> AP, c'est l'image de la société algérienne qui est privilégiée. Elle domine dans le texte « Le fils de Si Abderrahmane ». L'apprenant pourrait s'identifier à Bachir qui veut réaliser le souhait de son père c'est-à-dire devenir médecin. C'est le cas pour tout enfant à cet âge. Les métiers cités dans ce manuel font partie du mode de vie qui caractérise le quotidien de l'apprenant : « l'apiculteur », « le boulanger », « le pompier », « le menuisier ».

Dans le texte « Le chêne de l'ogre », il y a introduction à la culture Kabyle, avec l'évocation de l'expression « Ô, mon père Innouba » et la présence également du prénom kabyle « Lounis » P.31, très utilisé en Kabylie. Nous relevons aussi d'autres prénoms français dans certains textes comme M.Seguin, Julien et Gribouille. Hansel et Gretel seraient plutôt des noms scandinaves. L'apprenant pourrait se poser des questions sur l'origine de ces prénoms, mais les textes eux-mêmes ne font allusion à aucun moment à une autre civilisation, ni les images d'ailleurs.

Les textes du manuel véhiculent une culture savante visant à cultiver l'esprit du jeune apprenant algérien et l'initier à s'ouvrir sur un monde limité, en respectant son entourage (respect de la nature, texte « La pollution des océans » P.79 et le respect de soi-même, illustré par le texte « Pour se garder en bonne santé » P.112.

La langue française enseignée en Algérie n'est qu'un moyen pour transposer des connaissances préalablement acquises par l'apprenant en langue arabe, ou des situations vécues dans son milieu. La langue française est ainsi mise au service d'une réalité algérienne et aucun signe de la civilisation française n'est réellement perceptible.

#### **4.4-Les thèmes relevés dans les manuels**

Nous avons choisi de chercher à travers les textes et les images proposés dans les manuels, les thèmes relatifs à la vie quotidienne, professionnelle et familiale des actants ainsi que les thèmes politiques, économiques, gastronomiques et artistiques.

Dans le manuel de 3<sup>e</sup> AP, comme nous l'avons déjà signalé plus haut, textes et images rappellent la vie quotidienne de la société algérienne. Le premier projet présente les personnages qui vont accompagner les élèves durant leur année scolaire : « Manil », le petit garçon aux cheveux clairs, « Samir », « Nadia », « Mouna ». Mouna semble être plus grande que les autres personnages. (P.20). D'autres enfants sont présents comme Rosa et Fazil mais leur lien familial n'est pas précisé dans le manuel. Nous avons repéré 17 adultes dans les textes et les images du livre de 3<sup>e</sup> AP dont la maîtresse, le maître d'éducation physique, l'agent de la bibliothèque, l'agent de la circulation, le marchand de légumes, le poissonnier, la grand-mère

et le grand-père. Nous avons l'impression qu'il y a présence de trois familles mais leur lien de parenté n'est pas précisé, aucune indication à ce sujet dans les textes.

Le domaine artistique est présent à travers des images représentant des instruments de musique utilisés dans notre culture: guitare P.49



Violon et piano P.63



Un chanteur est présent également P.55



Nous pouvons récapituler la dimension onomastique relative aux 3 manuels. Une dimension qui a indéniablement un rapport avec la position culturelle privilégiée par les concepteurs des manuels. Ainsi nous pouvons constater que les 3 manuels proposent une onomastique humaine précise de la culture. A travers l'emploi des noms, il y a prise de position politique et idéologique vis-à-vis de la culture propre. Statistiquement, les prénoms arabo-berbères prédominent dans le choix et l'usage des prénoms des personnages dans les 3 manuels comme le montre le tableau suivant :

**Tableau n°5 : Les prénoms dans les trois manuels scolaires.**

<b>Origines manuels</b>	<b>Prénoms arabo-berbères</b>	<b>Prénoms français</b>	<b>Autres</b>
<b>Manuel 3<sup>e</sup> AP</b>	Manil -Amina - Samir – Nadia – Mouna <b>(06)</b>	<b>(00)</b>	Fazil – Rosa – Josig <b>(03)</b>
<b>Manuel 4<sup>e</sup> AP</b>	Yasmina –Amina– Safia – Sabrina – Lina – Samy – Fadéla – Kirou? – Kamélia – Karim – Lila – Samia – Manane <b>(13)</b>	Arlequin <b>(01)</b>	Robinson Cheriko Grepetto– Marima <b>(04)</b>
<b>Manuel 5<sup>e</sup> AP</b>	Si Abderrahmane – Bachir – Alima – Salima – Lounis – Aïcha – Innouba – Farid – Ribouh – Amir – Ramzi <b>(11)</b>	Julien – Seguin <b>(02)</b>	Hansel – Gretel <b>(02)</b>

On ne relève aucun nom de ville dans les 3 manuels. Dans le manuel de 3<sup>e</sup> AP est cité un pays, « l'Algérie » avec carte géographie P. 10. Dans le manuel de 5<sup>e</sup> AP deux continents sont cités : Amérique du sud et Afrique P.108. Ce qui nous paraît très insuffisant. Nous pensons qu'il serait judicieux dans l'apprentissage d'une langue étrangère de promouvoir également une onomastique géographique qui devrait trouver une place dans les manuels de langue où les apprenants pourraient découvrir le nom d'autres villes, d'autres contrées de l'étranger, particulièrement de France puisque c'est de la langue française qu'il s'agit.

Il nous semble que l'apprentissage d'une langue étrangère ne comprend pas seulement l'apprentissage d'un système linguistique, la grammaire et le vocabulaire, mais aussi l'initiation à la culture de la langue cible. Une fois adulte, il ne suffit pas que le citoyen que nous formons

aujourd'hui, sache seulement construire des phrases grammaticalement correctes pour communiquer, mais il faut aussi qu'il connaisse le contexte social qui est derrière les mots : coutumes, règles sociales et culture de cette langue. Et, c'est pour cette raison qu'il nous paraît important que les manuels fassent état de la culture de la langue cible d'une façon claire et variée sans aucun complexe. Nous estimons qu'il serait plus profitable de familiariser les apprenants de la langue française avec des noms et des prénoms utilisés dans le milieu social français dès leur jeune âge.

Pourtant, la Loi d'orientation sur l'éducation nationale, définit dans les termes suivants les finalités de l'éducation :

*«L'école algérienne a pour vocation de former un citoyen doté de repères nationaux incontestables, profondément attaché aux valeurs du peuple algérien, capable de comprendre le monde qui l'entoure, de s'y adapter et d'agir sur lui et en mesure de s'ouvrir sur la civilisation universelle<sup>28</sup>»* Chapitre I, article 2.

A ce titre, l'école qui *«assure les fonctions d'instruction, de socialisation et de qualification»* doit notamment : *«permettre la maîtrise d'au moins deux langues étrangères en tant qu'ouverture sur le monde et moyen d'accès à la documentation et aux échanges avec les cultures et les civilisations étrangères<sup>29</sup>»*.

« Accès à la documentation et aux échanges avec les cultures et les civilisations », la loi d'orientation est bien claire, la dimension culturelle ne doit pas être négligée dans les manuels scolaires.

Pour conclure sur ce point, rappelons que dans le contexte de la mondialisation et de la recrudescence des flux migratoires diversifiés à travers le monde, l'enseignement des langues étrangères s'impose partout, et les objectifs de cet enseignement ne doivent pas viser uniquement l'acquisition de compétences linguistiques dans une langue donnée mais s'étendre aussi à des compétences culturelles. S'il est désormais acquis qu'apprendre une langue a pour but essentiel de communiquer, il faut bien garder à l'esprit que cela implique également comprendre et s'exprimer dans des contextes culturellement marqués car toute langue, à travers son lexique mais aussi sa syntaxe, reflète un découpage particulier de la réalité et correspond à une façon particulière, différente des autres langues, de percevoir le monde. En effet, d'une

---

<sup>28</sup> Loi de l'orientation sur l'éducation nationale, numéro 08- 04, Janvier 2008.

<sup>29</sup> Idem, Chapitre2, article 04.

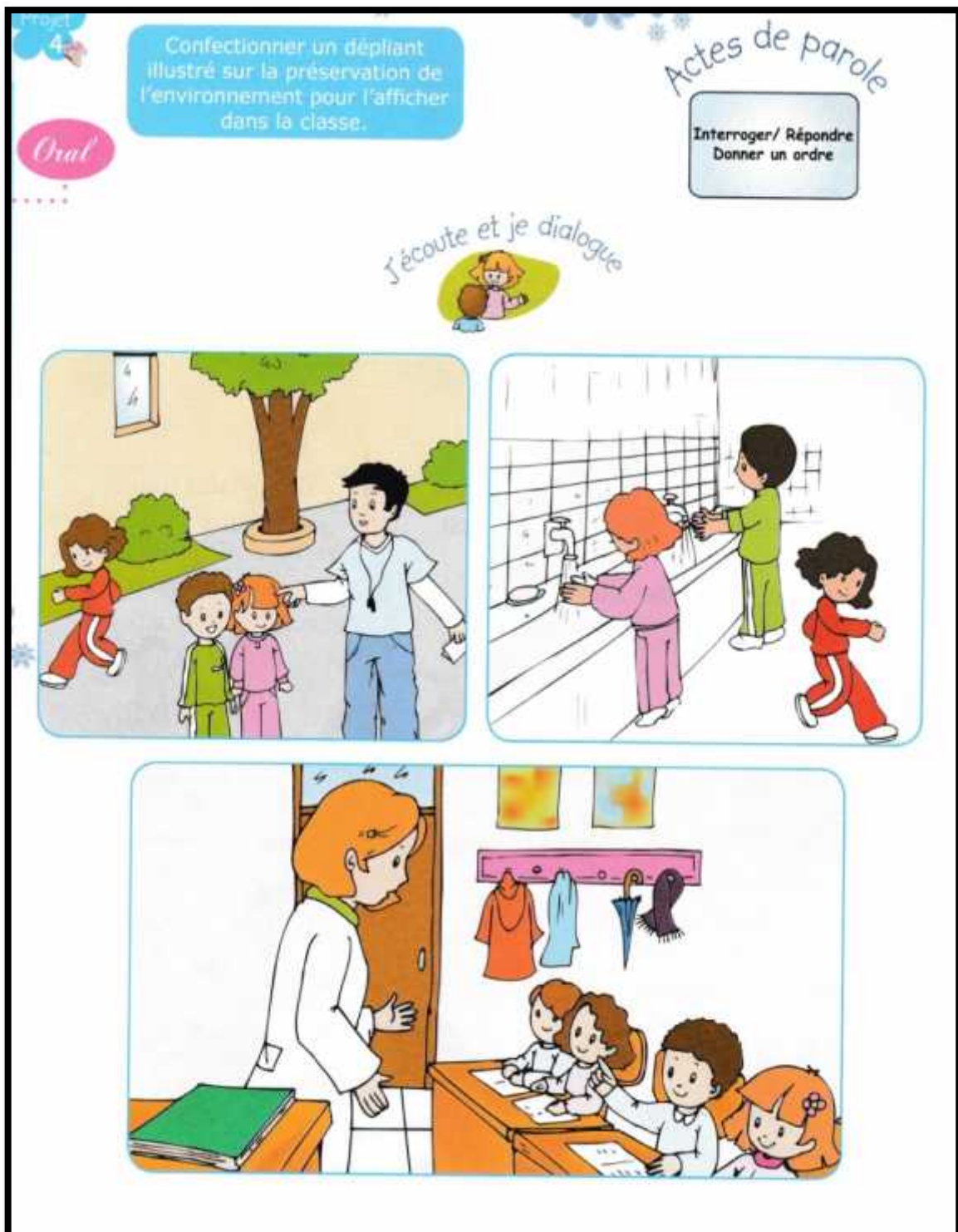
langue à l'autre, les mêmes mots ne recouvrent pas toujours la même réalité sociale et culturelle pour ses interlocuteurs.

On ne peut ignorer par ailleurs, que La langue est un moyen de rencontre de l'autre, et qu'elle a un indéniable impact sur la qualité des relations humaines qui se nouent, se tissent où se rejettent. Dans notre société d'aujourd'hui, on se plaint que les jeunes ne respectent plus les valeurs traditionnelles, un argument invoqué à propos de ce qui est ressenti comme une crise de l'institution scolaire, ce qui nous laisse supposer que l'on ait identifié dans les comportements scolaires, des changements révélateurs de certains rejets ou de certains renoncements, touchant aux valeurs de l'école, telles que le goût d'apprendre, le respect de l'institution et de ses membres, l'effort et le mérite, mais également aux valeurs sociales comme le respect de l'autre, le respect des « lois », des règles élémentaires du « vivre ensemble ».

L'apprentissage d'une langue étrangère doit permettre à l'apprenant d'affirmer sa propre identité tout en acceptant les différences de l'Autre. Il doit être en mesure de saisir et de comprendre les différents systèmes culturels. Si l'ouverture vers l'Autre, si l'acceptation du tout autre, sont valorisées comme « ouverture essentielle » à tout individu, elles ne sont accessibles et n'ont de sens que dans la réciprocité, car ne pas admettre la différence, c'est se nier soi-même.

Ainsi, toute langue, outil de communication, traduit-elle inévitablement une dimension culturelle que les manuels scolaires doivent prendre en charge à tous les niveaux.

Pour le thème en rapport avec l'économie, on peut citer les images de la page 52 en séance de l'oral.



La séquence vise comme objectif de « Confectionner un dépliant illustré sur la préservation de l'environnement pour l'afficher dans la classe. »

Nous avons assisté à une séance dans une classe sur le thème de l'économie de l'eau qui s'est déroulée comme suit :

La maîtresse commence par demander aux élèves d'ouvrir le manuel à la page 52. Elle les invite ensuite à bien observer les images et au bout d'un moment, elle demande : Combien y a-t-il d'images ? Les élèves lèvent le doigt et se précipitent pour répondre :

- **Elève 1** : 3 (trois)
- **La maîtresse** : Fais une phrase correcte, Djamila !
- **Djamila** : il y a trois images.
- **La maîtresse** : Très bien !
- **Elève 2** : Je vois trois images,
- **La maîtresse** : Très bien, je vois trois images.
- **La maîtresse** : Qu'est-ce que vous voyez sur la première image ? (En montrant l'image du doigt)
- **Elève 3** : Je vois le maître et les élèves.
- **Elève 4** : je vois des enfants et le maître.
- **La maîtresse** : Très bien ! Regardez maintenant la 2<sup>ème</sup> image !
- **Elève 5** : Je vois les enfants.
- **Elève 6** : Les élèves sont aux.....
- **La maîtresse** : Où ?? Regardez bien, (et montrant du doigt les toilettes) comment s'appelle ça ?
- **Elève 7** : Les toilettes !
- **La maîtresse** : Bien ! où ? – on peut dire aussi les sanitaires ! répétez !  
La classe répond collectivement trois fois de suite : « les sanitaires ».
- **La maîtresse** : Allez-y, qui veut faire une phrase correcte ?
- **Elève 7** : Je vois des enfants aux sanitaires.
- **La maîtresse** : Très bien, et que voyez-vous sur la 3<sup>e</sup> image ?
- **Elève 8** : Je vois la maîtresse et les élèves
- **Elève 9** : Les élèves et la maîtresse sont dans la classe.

La maîtresse accroche les mêmes images en grand format au tableau et demande aux élèves de faire attention et de bien écouter ce qu'elle va dire. Elle s'attache ensuite à faire parler les personnages figurant sur les images.

Elle pose le doigt sur le maître et dit : « Allez-vous laver les mains ! » puis elle montre la petite fille et dit : « Nadia répond : je cours pour arriver la première ».

La maîtresse demande ensuite à plusieurs élèves de répéter les deux phrases.

Sur la 2<sup>ème</sup> image, elle montre le garçon et répète : « Attention Nadia, le robinet est ouvert, tu gaspilles l'eau !!! ».

Les élèves reprennent la phrase à tour de rôle avant de passer à la 3<sup>ème</sup> image.

La maîtresse procède de la même manière : elle montre la maîtresse sur l'image et dit : « Vous avez fermé le robinet ? ».

Elle montre l'enfant sur l'image et dit : « Oui maîtresse ».

- **La maîtresse** : « Bien, il faut économiser l'eau ».

Les élèves répètent toutes les phrases. La séance a duré 30 mn.

Dans la deuxième séquence du projet 4, en séance de l'oral, nous trouvons le même type d'images sur le thème « Pour économiser l'électricité ».

Aucun thème sur la politique ou la religion ne figure au programme.

Nous remarquons qu'il n'y a pas de texte ou d'image en rapport avec la politique ou la religion dans ce manuel de 3<sup>e</sup> AP.

En ce qui concerne le manuel de 4<sup>e</sup> AP, les thèmes proposés sont relatifs à la nature, particulièrement dans le 3<sup>ème</sup> projet. Nous avons repéré des textes sur les thèmes de l'eau P.110/138 ; de la lune P.110/122 ; des saisons P.114, de l'air P.126, et du vent P.138.

Les métiers évoqués sont : l'institutrice, le dentiste, l'épicier, le clown, le chasseur ; des métiers que les enfants connaissent bien et qui font partie de leur environnement. On ne peut pas dire de même pour « mannequin » cependant.

Contrairement au manuel de 3<sup>e</sup> AP, où la nature des liens familiaux n'est pas établie, le livre de 4<sup>e</sup> AP précise les liens familiaux qui existent entre les personnages tels que : « deux enfants, le frère et sa sœur voyagent dans une cabane magique » P.22. – « Yasmina a apporté un peu de fromage...Amine son cousin a apporté des dattes ». P.62. – « Marina ma tante a vu une annonce ». P.64 – « Lina invite son jeune cousin Samy au parc d'attractions » P.78 – « Mon frère Benjamin est très fort ». P 96.

Les thèmes en rapport avec la politique, la religion, l'économie, la gastronomie, et l'art sont absents.

Concernant les thèmes évoqués dans le manuel de 5<sup>ème</sup> AP, nous avons relevé des thèmes sociaux relatifs à la vie quotidienne de l'apprenant, tels que « l'école », dans les textes des pages 10 et 31. D'autres textes en rapport avec la vie professionnelle où sont évoqués quelques métiers : « boulanger », « apiculteur », « ébéniste », « menuisier », « pompier ».



Pour ce type de texte les concepteurs ont favorisé les métiers manuels jugés dans notre milieu social comme étant destinés à ceux qui n'ont pas réussi dans leurs études et que dans la vie d'une société la division du travail est une nécessité. On ne se contente pas uniquement d'un diplôme, il existe d'autres filières pour participer à la vie commune et l'effort national. L'exemple du texte « le travail manuel » P.31 est édifiant à ce propos où l'enfant affirme : « *Ne crois pas que je néglige mes études. J'apprends à lire, à écrire et à compter. Mais j'apprends aussi à cultiver la terre et à réparer nos instruments et nos outils* ».

Les thèmes relatifs au domaine touristique sont presque absents. Il y est fait mention seulement dans le texte, « l'ébéniste » P.30, considéré comme étant plutôt artiste qu'artisan.

En gastronomie aucun texte pour représenter notre culture, nos habitudes alimentaires. Les thèmes politiques et économiques sont absents.

#### 4.5- Les valeurs diffusées dans les manuels scolaires

En philosophie, une valeur est un choix qui guide le jugement moral des individus et des sociétés. Les valeurs morales forment un corps de doctrines qui prennent la forme d'obligations qui s'imposent à la conscience comme un idéal à atteindre.

Les valeurs morales sont créées et transmises par les sociétés à travers les idéologies et les religions.

Nous avons choisi de vérifier dans ce volet la nature des relations des actants des manuels entre eux ainsi que la place de la famille dans les textes et les images des trois manuels scolaires. Nous aborderons donc, les notions de **respect**, de **citoyenneté**, de **l'esprit de groupe** et de **la famille**. Il nous semble que ce choix n'est pas fait au hasard. La famille est le noyau de la société et nous avons jugé utile de vérifier dans nos manuels si cet aspect est pris en charge. Nous terminerons par scruter dans les textes et les images, la nature de la relation maître/élève qui semble s'être dégradée ces dernières années. En effet, ces relations font couler beaucoup d'encre de nos jours avec notamment l'apparition de plus en plus fréquente de la violence au sein de l'école où le statut de l'enseignant est mis à mal. C'est un sujet d'actualité qui mérite d'être étudié aussi.

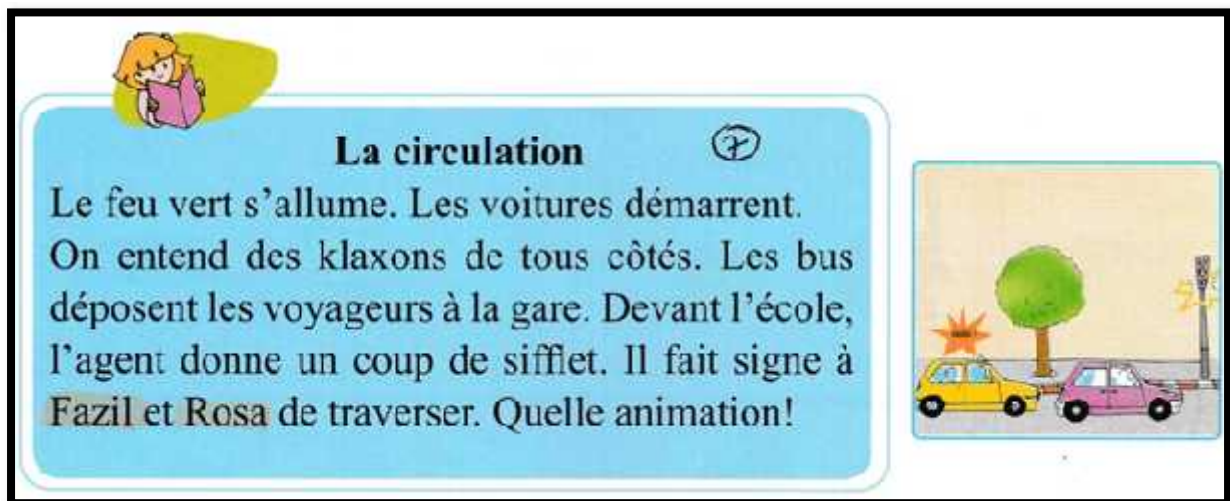
Dans le manuel de 3<sup>e</sup> AP, et comme nous l'avons déjà signalé plus haut, nous n'avons pas pu identifier les personnages. Qui est fils de qui, fille de qui ? il y a des enfants et des adultes, mais le lien de parenté n'est pas précisé.

La citoyenneté est représentée dès le début par le drapeau algérien sur la première image de la première leçon.

Dans la première séquence du projet 1, l'élève est mis au contact (P.10), de la carte de géographie et de la monnaie de son pays avec la présentation de l'image d'une pièce de « un dinar », (qu'il n'a pas le loisir de voir malheureusement dans la vie courante puisque ce type de pièces de monnaie est quasi absent sur le marché.

Le respect est une valeur très importante à installer chez l'apprenant dès son jeune âge. Il doit apprendre à se respecter lui-même d'abord et de respecter autrui. Le manuel propose des images assez édifiantes à ce sujet comme on peut le voir sur la page 10 qui montrent le vieil homme et le petit garçon s'apprêtant à traverser la route à un passage piétons. On voit également Mouna empruntant le trottoir. Les deux images matérialisent le respect du code de la route. Des comportements estimables qu'il est utile de mettre en évidence pour sensibiliser les enfants.

Le texte de la page 28 intitulés « En voiture » et le texte « La circulation » de la page 33 visent le même objectif : Inviter au respect du code de la route.



Le projet 4 propose des thèmes visant à sensibiliser les apprenants aux problèmes de l'environnement, de la nature, du gaspillage de l'eau, de l'électricité, à la propreté corporelle (se laver, se brosser les dents,...) ne pas jeter les ordures dans la nature...

Les relations maître/élèves sont très fréquentes dans le manuel. Dans le premier projet, 11 images illustrent des situations mettant en scène le maître ou la maîtresse avec les élèves en plus des 04 images pour le 3<sup>ème</sup> projet et 3 pour le 4<sup>ème</sup>. Le sourire qui éclaire les visages des personnages, laisse supposer des relations avenantes entre eux.

Le manuel de 4<sup>ème</sup> AP quant à lui propose des textes valorisant les relations familiales. Dans le texte intitulé « Le secret de la maison » P.18, le père se promène avec ses enfants. « Dans la forêt amazonienne » P.22, le frère voyage avec sa sœur. A la page 50, amine est en vacances au bord de la mer avec sa grand-mère. Au parc zoologique, les élèves sont sortis

ensemble sous l'égide de l'institutrice. Autant d'images valorisant les relations familiales et les relations maître/élèves. Le texte de la page 58 intitulé « L'annonce » affirme que les relations de famille sont bienveillantes du moment que la tante insiste pour aller au rendez-vous pour le concours des mannequins. Le texte intitulé « Au parc d'attractions » P.78 met en scène des cousins qui s'amuse entre eux.

Le texte « Mon frère passe à la télévision » P.96 parle des membres de la famille qui regardent ensemble la télévision dans une ambiance joyeuse. Les voisins sont également cités et félicitent Benjamin.

L'accent est mis sur la vie des enfants au sein de leurs familles et aussi à l'extérieur. Ils partagent ensemble des moments de jeux et de joie. A aucun moment n'apparaissent des scènes conflictuelles ou hostiles. On a l'impression que les concepteurs visent à développer chez l'apprenant l'amour de ses proches et faire de lui un citoyen ouvert sur le monde.

Aucune référence à la citoyenneté n'est évoquée dans les textes ou dans les images.

Nous avons repéré un seul texte reflétant la relation maître/élève à la page 62 «Au parc zoologique » où il s'agit d'une excursion des élèves avec leur institutrice. Une excursion qui se déroule dans une atmosphère de joie.

Les textes figurant dans le manuel de 5<sup>e</sup> AP sont assez variés. Les actants n'ont pas de relations entre eux. Chaque texte présente un personnage différent de l'autre dans un autre texte. Mais les valeurs humaines sont mises en évidence dans la plupart de ces textes. La notion de respect est très présente : respect de soi-même, respect de son entourage, respect de la nature, des animaux, de l'autre en général. Dans le texte « Le fils de Si Abderrahmane » P.10, l'emploi de Si est très significatif. C'est la marque du respect de l'autre dans notre société.

A la page 31, l'expression « *pose ce râteau, nous allons discuter !* » et l'attitude de Lounis qui obéit, marque le respect dû à l'autorité parentale dans la société algérienne.

Pages 112 et 113, l'élève apprendra à respecter l'hygiène de son corps : « *nous voulons tous rester en bonne santé* », « *Le matin, Gribouille se réveille, il prend son bain, les parties de son corps sont bien contentes.* »

Le respect des animaux et de la nature est également abondamment cité dans les textes comme « La pollution des océans » pour sensibiliser les enfants à la préservation de la nature. Les dégâts de la pollution sont dévoilés pour montrer les méfaits de cette pollution néfaste pour les animaux marins : « *Ils tuent alors des milliers de poissons et de mammifères comme les dauphins* » P.79.

L'esprit de la famille ou du groupe n'apparaît pas à travers les textes si on excepte le texte de la page 10 « *Que Dieu te garde à eux ! à nous aussi, tu es notre fierté.* »

La notion de solidarité est présente dans le texte à la page 11 : « *Ils viennent au secours des gens ou animaux victimes d'inondations...ils sont toujours là...prêts à venir en aide.* »

La notion de citoyenneté est totalement absente.

Nous pouvons dire que le manuel de 5<sup>e</sup> AP est un support riche en textes narratifs et documentaires. C'est un livre agréable et instructif qui semble plaire aux élèves si on en juge par le sondage que nous avons effectué dans les classes.

### **Synthèse**

Nous avons souligné durant notre analyse, que les trois manuels scolaires destinés à l'enseignement/apprentissage de la langue française à l'école primaire algérienne visent, comme le prévoient les textes officiels, « à développer chez le jeune apprenant une compétence de communication à l'oral (écouter/parler) et à l'écrit (lire/écrire), d'approfondissement, l'élève, ayant déjà eu deux ans de scolarité en langue arabe, sera initié à la langue étrangère. Il sera amené progressivement à communiquer à l'oral et à l'écrit, dans des situations scolaires adaptées à son développement cognitif, la classe constituant le contexte d'immersion privilégié:

- Sur le plan communicatif, l'élève va s'inscrire dans des situations de communication où il prendra sa place pour s'exprimer de façon appropriée dans le cadre de l'échange ;
- Sur le plan cognitif, il est amené à développer des démarches pour construire ses apprentissages par la verbalisation et par l'interaction. - sur le plan linguistique, il prendra progressivement conscience du système phonologique, grammatical et lexical de la langue française ».

Mais nous devons souligner que si les contenus des textes favorisent l'intégration des jeunes apprenants à leur environnement socioculturel, ils ne contribuent guère cependant, comme nous l'avons souligné plus haut, à faire découvrir aux apprenants d'autres modes de vie, d'autres traditions différentes des leurs, d'autres éléments de culture distincts des leurs. Ce que préconisent pourtant les textes fondamentaux en rapport avec l'apprentissage des langues étrangères.

La dimension culturelle est fondamentale en didactique des langues étrangères, car langue et culture sont étroitement liées. Il serait donc important de veiller à ce que les textes proposés ne soient pas totalement expurgés de leur contenu culturel.

## **CHAPITRE 3**

---

### **L'IMAGE ET LE TEXTE DANS LE MANUEL SCOLAIRE**

Dans ce chapitre nous allons présenter les deux éléments qui constituent le manuel scolaire qui sont l'image et le texte.

## 1- L'image

L'image est constituée d'un ensemble de langages en interaction par l'articulation de codes différents (forme, couleur, cadrage...). Associée au langage verbal, elle est à l'origine d'images complexes où les langages sont en interaction les uns avec les autres. Sa particularité est qu'elle entretient toujours une relation analogique ou symbolique avec l'imaginaire et le monde réel.

Le terme « image » renvoie à de multiples significations parfois sans liens apparents entre elles, qu'il semble difficile de lui donner une signification qui en recouvrirait tous les emplois. En effet, on peut parler de dessin, de gravure, de graffiti, d'affiche, d'image mentale, d'image de marque... et paradoxalement, malgré la diversité des significations, ce mot reste clair et compréhensible.

Selon Patrick Dugand, cité par Eric Battut<sup>30</sup>, le mot « image » est une modification linguistique de la forme imagine (imagine) ; c'est un emprunt au latin « imagenem » accusatif de « imago » (image), ce qui imite, ce qui ressemble et par extension tout ce qui est du domaine de la représentation, domaine très vaste où les productions se fondent pour se déterminer sur l'existence d'un univers privilégié de relation au monde.

L'image désigne l'objet, l'objet est signifié par l'image. L'image, du latin « imago » (représentation, portrait, copie...) est une catégorie de signes qu'on a coutume de distinguer des indices et des symboles. Les sémioticiens voient en effet dans l'image un moyen terme entre les premiers et les seconds. L'image se définit d'abord par l'idée de ressemblance. Le dessin de la « chaise » ressemble à l'objet « chaise », le portrait de l'émir Abdelkader ressemble au personnage qu'il représente.

D'une part, l'image a quelque chose d'arbitraire comme symbole qui ne représente aucun rapport avec la chose désignée, exemple de la balance que l'on voit sur les frontons des palais de justice qui symbolisent la justice ; ou encore le croissant sur le drapeau qui symbolise l'appartenance d'une nation à l'islam.

---

<sup>30</sup> Eric Battut, Daniel Bensimhon, Lire et comprendre les images à l'école, Retz, 2001, p8.

D'autre part l'image participe également de la notion d'indice par la distribution et l'étalement des couleurs qui constituent la trace de l'action du dessinateur ou du peintre. Elle devient dans ce cas l'indice d'un acte de confection qui trahit la matérialité du travail de l'artiste.

L'image est considérée également comme un texte, sans en atteindre toutefois sa finesse d'expression. Affirmer cela implique que les enseignants sont qualifiés pour l'étudier et l'exploiter sur les plans pédagogique et didactique.

L'image est la représentation visuelle d'un objet donné par une surface réfléchissante, c'est aussi la représentation mentale d'une perception antérieure en l'absence de l'objet perçu.<sup>31</sup>

Pour nous résumer sur la définition de l'image, nous pouvons dire que le point commun entre les différentes significations du mot « image » (image visuelle, image mentale, image virtuelle...) est sans doute le mot « analogie ». Naturelle ou fabriquée, une image est avant tout quelque chose qui ressemble à quelque chose d'autre. La première conséquence de cette observation, est de constater que le dénominateur commun de l'analogie, ou ressemblance, pose d'emblée l'image dans la catégorie des représentations. Si elle ressemble c'est qu'elle n'est pas donc pas la chose même. Sa fonction est donc d'évoquer, de signifier autre chose qu'elle-même, en utilisant le processus de la ressemblance. Si l'image est perçue comme représentation, cela implique qu'elle soit perçue comme signe.

La deuxième conséquence est que, si elle est perçue comme signe analogique, la ressemblance est son principal fonctionnement.

Beaucoup de ressemblance provoquerait la confusion entre l'image et l'objet représenté ; pas assez de ressemblance, occasionnerait une illisibilité troublante et inutile. On voit ainsi que la théorie sémiotique qui propose de considérer l'image comme « icône », c'est-à-dire comme signe analogique est en parfaite adéquation avec son usage et peut nous permettre de mieux comprendre son contenu, le message qu'elle veut transmettre. Si l'image est bien perçue comme signe, comme représentation analogique, on doit signaler déjà qu'il existe une distinction majeure parmi les différents types d'images :

Il faut distinguer les images fabriquées, et les images enregistrées. Il s'agit là d'une distinction fondamentale. Les images fabriquées imitent plus ou moins

---

<sup>31</sup> Dictionnaire Hachette encyclopédique, éd. Hachette, 2001.

correctement un modèle et peuvent être, si elles sont de bonne qualité, des icônes parfaites. Les images enregistrées ressemblent le plus souvent à ce qu'elles représentent (photos) et constituent, elles, de pures icônes.

Ce qu'il faut savoir également, c'est que l'image entretient toujours un rapport avec le réel. Ce rapport est plus ou moins d'ordre analogique ou symbolique et c'est ce qui le différencie du signe verbal. C'est son effet de figuration plus ou moins concrète qui renvoie celui qui la regarde à des éléments du réel qui lui permettent de construire des significations et c'est précisément cet aspect que l'école doit être en mesure d'exploiter dans l'apprentissage. Un apprenant qui observe une image, engage de multiples compétences (facultés mentales) comme la « vision », la « perception », « la connaissance », la « compréhension », « l'imagination », « l'expression » ... Cette observation favorisera le travail d'interprétation qui aboutira au langage verbal et à l'expression.

Martine Joly<sup>32</sup>, fait justement allusion à la signification de l'image dans le langage courant et en donne une définition complémentaire. Il serait sans doute temps, à présent de mieux cerner ce qui s'entend quand on parle de l'image.

Nous avons fait un inventaire de différents usages et significations du mot « image » dans le langage courant, cet inventaire nous a conduit à la constatation que l'image était d'une manière générale, comprise comme quelque chose qui ressemble à quelque chose d'autre. Et au bout du compte, comme une représentation analogique principalement visuelle.

### **1-1 Image et réalité**

L'image et la réalité qu'elle représente sont deux réalités distinctes. Pourtant la confusion entre l'une et l'autre est fréquente. Confrontés à des images publicitaires d'objets de consommation par exemple, nous oublions souvent leur caractère de représentation (icône), pour ne les voir que comme des objets réels. Ne dit-on pas parfois devant des photos « ça c'est moi ! » alors qu'il ne s'agit que d'un bout de papier qui me représente ?

Cela s'explique par le fait que l'image est un support discret qui permet beaucoup de manipulations.

---

<sup>32</sup> Martine Joly, *L'image et les signes : Approche sémiotique de l'image fixe*, Armand Colin, 1994.



Dès qu'on analyse le contenu d'une image et qu'il y a une confusion entre l'objet et sa représentation, on se place d'emblée à un premier niveau de recherche de sens (de lecture) qui est celui de la dénotation, c'est-à-dire de l'identification de ce qui est sur l'image et qui est considéré étant le niveau le plus bas de la communication, mais le premier pas nécessaire à toute pédagogie de l'image. Après la simple reconnaissance de l'objet représenté, on peut se placer à un autre niveau de lecture : celui de la connotation qui est une lecture interprétative ayant pour but d'aboutir à une signification cohérente. C'est le niveau des évocations une image chez un lecteur. Il varie, bien entendu, d'un individu à l'autre puisque c'est durant la connotation (la lecture connotée) d'une image que le lecteur se projette le plus dans sa quête du sens.

On pourrait penser qu'à ce niveau de lecture, il y a unanimité, mais du fait de l'investissement culturel hétérogène de chacun (référence à des savoirs, des expériences antérieures variées), on trouve en pratique certaines limites à cette évidence.

### 1.1.1 La perception

Nous ne pouvons parler de la lecture de l'image et son exploitation sans faire référence à cette opération complexe qu'est la perception. Les compétences de l'élève sont liées de manière plus ou moins directe aux données de la physiologie de la vision et aux facteurs intellectuels de l'apprenant. Dans le processus de vision, notre œil ne voit pas de signes visuels élémentaires et séparés mais découpe dans les masses confuses les formes et les couleurs qui les entourent. L'œil, ou plutôt son prolongement mental sélectionne des entités qui ont du sens. Richaudeau<sup>33</sup> définit la perception comme *une quête de formes significatives*.

Deux éléments essentiels participent à la perception, l'œil et la lumière: l'œil observe mais c'est le cerveau qui voit et reflète la réalité du traitement accordé à l'image. Voir c'est donc une opération cognitive qui met en jeu de nombreux processus parmi lesquels il faut citer l'œil d'abord, qui est l'organe de la vue et c'est par lui que commence le mouvement de la vision. Il se forme en premier lieu une image rétinienne qui sera transmise au cortex cérébral pour être décodée. Dans ce processus, la lumière tient une place prépondérante. Nous sommes entourés par la lumière qui constitue la base de notre système vital.

---

<sup>33</sup> François Richaudeau, *Le langage efficace*, Marabout, Paris, 1979.

La perception est une activité de découverte, d'identification. C'est un processus qui permet de juger la conformité entre des données sensorielles et des connaissances, des expériences du vécu enregistrées dans la mémoire. Cette activité développe toute une série d'opérations du type : repérage, recherche d'indices, schématisation, anticipation, projection.

*« L'œil de l'observateur transmet en effet les sensations de la vision au cerveau. C'est une opération mentale complexe liée à l'activité psychique et sociologique car nous percevons et concevons le monde à travers de puissants déterminismes idéologiques. C'est grâce au fonds des acquis que, par comparaison, l'image prend du sens. Rien ne sert de dire à un enfant d'ouvrir les yeux pour voir ce que nous cherchons à lui faire voir s'il n'a pas dans sa mémoire les moyens de décoder l'image qui lui est présentée. C'est à partir du "déjà connu", acquis par l'expérience, par le vécu, que l'apprenant parvient à déchiffrer l'inconnu ; l'assimilation amorce l'accommodation, activité qui par « feedbacks » successifs devient apprentissage », comme l'affirme Piaget.<sup>34</sup>*

Rechercher le sens illustré par une image est perçu à la fois comme semblable et différent n'est pas du tout comme rechercher le sens d'un mot.

Le processus de recherche du sens d'une image est à la fois semblable et différent de celui d'un mot. Les mécanismes cognitifs qui se mettent en place pour la recherche du sens d'un mot font appel à l'évocation de représentations sémantiques. Mais cette recherche est identique en ce sens qu'elle s'appuie sur les connaissances emmagasinées dans la mémoire à long terme qui constitue le point d'ancrage qui est réactivé pour faire émerger la signification.

Dans le cas de la perception, l'image mentale évoquée est amenée volontairement à servir de matériel de comparaison. Cette évocation ou représentation doit en quelque sorte « sortir » de la mémoire après y avoir été dénichée et ramenée à la lumière de la situation perceptive présente, il y a actualisation du passé. C'est ce que Fraysse et Piaget appellent « *transport de schéma perceptif* » et c'est là le premier

---

<sup>34</sup> Jean Piaget, *La construction du réel chez l'enfant*, Delachaux et Niestlé, 1971, p 139.

moment essentiel de l'activité perceptive. Ce mécanisme montre clairement la similitude de ce processus cognitif avec la recherche de sens du mot. Le fait d'identifier par exemple une chaise dans une icône est le résultat d'une comparaison entre cette chaise en particulier et le prototype d'une chaise que j'extrais de ma mémoire. Prototype qui est lui-même le fruit d'un travail d'abstraction, de généralisation et de classification logique opéré dans la mémoire même. Il ne faut pas ignorer l'importance des mots qui sont d'un apport considérable pour l'identification perceptive. Lorsque l'apprenant reste bloqué devant une image, il suffit la plupart du temps d'évoquer un mot pour déclencher son expression, identifier et découvrir la signification de l'image. Le mot a, pour ainsi dire, ouvert une entrée dans la mémoire, empruntant le chemin pour en extraire l'image mentale. Dans ce cas nous pouvons dire qu'il existe une similitude entre les deux processus celui de la recherche du sens des mots et celui de la recherche du sens de l'image. Le processus perceptif est cependant un tant soit peu différent du processus lexical en ce que la vérification, l'évaluation et la justesse du sens sont plus immédiates dans la perception. En effet, dans la recherche du sens d'un mot, l'évaluation est faite soit par la confirmation du contexte soit par l'assentiment de l'enseignant dans le cadre du dialogue didactique.

Dans le cas de la perception, l'évaluation est constituée par l'image elle-même, preuve matérielle de l'identification correcte. Donc nous sommes en présence d'une vérification rapide et immédiate. Cette rapidité explique la préférence qu'ont les enfants pour les images par rapport aux phrases et aux mots d'un texte. Outre le plaisir sensoriel qu'ils éprouvent à la vue d'une icône par exemple, l'effort à fournir dans la recherche du sens est moindre que dans le cas lexical. L'image constitue un ancrage réel, concret et sécurisant en quelque sorte et c'est pour cette raison que les enfants adorent les images et les bandes dessinées.

### 1.1.2 L'interprétation

Toute interprétation est acte de signification, production de sens. "*C'est dire quelque chose de quelque chose*" comme le dit P.Ricoeur.<sup>35</sup> Dans l'interprétation des images, deux éléments sont à considérer :

Le premier c'est la dimension iconique, c'est à dire ce qui fait référence à des réalités du monde extérieur à l'image. Le deuxième élément c'est la dimension plastique qui constitue le langage propre de l'image. Dimension plastique qui concerne l'art, les

---

<sup>35</sup> Pierre Ricoeur, *De l'interprétation, le conflit de interprétation*, Seuil, 1965.

techniques de la forme. Arts plastiques (peinture, sculpture) qui ont pour but de reproduire, d'élaborer des formes. Chacun de ces deux aspects constitue un ensemble de signes qui permettent de construire la signification de l'image avec un langage qui lui est propre et qui ne fait pas appel au même domaine de la connaissance. Ainsi, pour observer le contenu référentiel des images (dimension iconique), il convient de s'appuyer sur deux types de démarches qu'on utilise également pour l'interprétation des textes:

Il s'agit d'amener l'élève à reconnaître tout d'abord sur l'image des éléments qui lui sont familiers pour lui permettre d'identifier telle ou telle figure représentée à une réalité observable dans son environnement ou du moins qu'il peut repérer dans le champ de son expérience visuelle. Cette démarche interprétative peut être assimilée à la dénotation référentielle qui consiste à rapprocher un mot de la chose qu'il désigne.

Le deuxième niveau dans l'observation des figures représentées, doit mener l'élève à interpréter ces figures toujours en fonction des codes socioculturels.

Le travail sur l'image joue un rôle important dans l'acquisition de compétences en matière de discours oral ou écrit. Elle est la forme la plus communément partagée par les publics scolaires. Dans les situations de difficultés, voire d'handicap, elle permet d'engager un apprentissage pour tous les élèves, elle joue un rôle stimulant de déclencheur d'activités intellectuelles.

Nous pouvons dire finalement que l'acte d'interprétation est le fruit d'un accommodement ou d'un ajustement entre cadre de présentation et cadre d'interprétation: l'identité attribuée à l'image et l'identité assumée par le spectateur constituent le site où l'interprétation de l'image et le sens qui lui est assigné, peuvent être développés. Cependant, elle ne s'y résume pas : la rencontre d'un individu spectateur particulier avec une image, même si elle a trouvé son lieu, demeure une aventure individuelle ; cela ne signifie pas qu'elle cesse d'être sociale, mais qu'elle obéit à une certaine logique mêlant des motifs de niveaux très différents. L'espace de l'interprétation est ainsi à la fois ouvert, en ce sens potentiellement infini, et limité par les contraintes et les conventions sociales. Ces attributs se présentent comme des faits culturels assez communs.

## 1.2 L'école et les images

De tout temps l'homme a cherché à utiliser l'image et à l'appivoiser pour en faire un vecteur de communication et d'information, il a d'abord utilisé le geste pour graver dans la pierre la représentation de la réalité qu'il voulait transmettre. Au cours des siècles, ce geste s'est transformé en signe qui s'est progressivement éloigné de l'image. Les signes de l'écriture dérivent en grande partie des hiéroglyphes égyptiens.

Ces hiéroglyphes, composés en grande partie de pictogrammes, constituent une éloquente tentative d'utilisation, de représentation de la réalité dans un système de communication codé. On dira ainsi que l'image est fonctionnelle, lorsqu'elle remplit une fonction et l'on reconnaîtra à la plupart des images qui nous entourent un tel attribut. Mais ce qui caractérisera l'image avant tout, sera la distance qu'elle prendra par rapport à sa représentation. L'identité acquise au moment de cette représentation, celle d'objet autonome, détaché de la représentation en fait un objet à part entière qui peut être étudié pour lui-même.

En didactique des langues, *l'image est un auxiliaire visuel se présentant sous différentes formes selon les techniques utilisées : fixe ou animée* comme l'affirme P.Vaillant<sup>36</sup>.

Michel Tardy, reprend certaines notions qui peuvent éclairer la diversité des conceptions de l'enseignement au moyen de l'image. Il s'appuie sur les trois référents de l'image que sont les langages, le réel, le sujet et ses « fantasmes ».

*« l'image est constituée d'un ensemble de langages en interaction :*

*l'image visuelle est elle-même constituée par l'articulation de codes différents (formes, couleurs, cadrages...) , de plus en plus, le langage verbal (oral , écrit) associé à l'image est à l'origine d'images complexes où les langages sont en interaction les uns avec les autres ».*<sup>37</sup>

- Le rapport au réel :

La particularité de l'image, c'est qu'elle entretient toujours un rapport avec le réel du monde ou de l'imaginaire.

<sup>36</sup> Pascal Vaillant, *Sémiotique des langages d'icônes*, Honoré Champion, 1999, p9.

<sup>37</sup> Michel Tardy, *Le professeur et les images*, PUF, coll SUP, 1973, p 12.

Ce rapport est plus ou moins d'ordre analogique ou symbolique. Toutefois ce qui différencie le signe iconique du signe verbal arbitraire, c'est bien cet effet de figuration plus ou moins concrète qui renvoie le récepteur à des éléments du réel.

- Le sujet récepteur et constructeur de l'image :

Le troisième référentiel de l'image, c'est le sujet qui l'observe et en construit les significations. Ce sujet engage, en effet dans la réception de l'image, de multiples compétences telles que la vision, la perception, la reconnaissance, la compréhension, l'imagination, l'investissement personnel (ce que Tardy appelle les « fantasmés »).

E. Benveniste distingue le rôle de la parole pour mettre en parallèle « image et langage verbal » en essayant de traduire la même chose avec des mots. Mais un autre rôle de la parole est essentiel en particulier à l'école, quand elle sert à analyser, interpréter, mettre en relation divers éléments de l'image pour mieux l'interpréter et mieux la comprendre.

Ces trois référentiels de l'image jouent donc dans sa réception, quelles que soient ses fonctions (informer, distraire, donner du plaisir d'ordre ludique ou esthétique) et quelles que soient les valeurs qu'elle véhicule.

Il nous faut d'abord commencer par situer la place de l'image dans la pratique pédagogique et établir la nature de ses rapports avec la connaissance et l'apprentissage.

C'est l'introduction des moyens audio-visuels à l'école qui a favorisé le recours à l'image dans l'apprentissage. Effrayés au départ par cette intrusion, les enseignants ont peu à peu découverts tous les profits qu'ils peuvent en tirer. Il ne faut pas perdre de vue qu'il y a quelques années encore beaucoup de pédagogues affichaient la plus grande méfiance devant l'introduction des moyens audio-visuels dans la classe.

Un courant constant de sensibilisation et les résultats obtenus par leur utilisation, ont fini par convaincre les plus réticents.

Les enseignants ne peuvent plus ignorer le progrès des techniques. Chaque jour de nouveaux moyens viennent enrichir la panoplie des outils didactiques mis à leur disposition pour assurer un enseignement plus efficace. Les aides audio-visuelles constituent à ne pas en douter, un des supports les mieux adaptés pour l'apprentissage. Certes, ils ne peuvent pas remplacer l'observation directe, mais elles en fournissent un substitut utile si elles sont bien conçues et pédagogiquement élaborées. N'oublions pas que le plus ancien de ces moyens est le dessin au tableau noir auquel les enseignants ont toujours eu recours pour éclairer une notion ou le sens d'un objet qu'ils n'ont pu importer en classe. Les moyens audio-visuels permettent de stimuler l'intérêt, de faciliter l'éveil,

de provoquer la curiosité de l'enfant et de lui donner un "aliment". A discours parfois confus, ils substituent une image précise, évocatrice et pleine de significations.

L'importance et la durée de l'observation d'une image dépendent de ses possibilités d'exploitation. Il ne s'agit pas de ressusciter un verbalisme par de longs et fastidieux commentaires, mais de préparer soigneusement un questionnaire destiné à susciter les remarques importantes que l'on souhaite mettre en évidence et exploiter selon le sujet ou le thème traité. Les enjeux de l'utilisation de l'image à l'école comme support de l'apprentissage semblent se situer à trois niveaux: culturel, sémiotique et pédagogique<sup>38</sup>. Si l'image fixe a été introduite depuis longtemps à l'école, d'autres images ont également investi l'espace scolaire comme l'ordinateur, la télé ...

Il faut reconnaître que ces phénomènes influent aussi bien sur les enseignants que sur les élèves. Vivant dans un monde foisonnant d'images, les enfants s'en montrent grands amateurs. L'école doit en tenir compte et exploiter cet intérêt que portent les enfants à l'image en les guidant dans la découverte, l'exploration et la compréhension d'images, particulièrement dans la classe de langue. L'importance de cette introduction de l'image se justifie du point de vue social, culturel, pédagogique et linguistique. En effet, la verbalisation est présente dès la première étape de la construction du sens. Qu'il s'agisse de l'apprentissage d'une langue étrangère ou de n'importe quel autre type d'apprentissage, la principale activité est de faire parler, d'apprendre à communiquer.

Nous insistons également sur l'aspect de motivation de l'image qui nous semble être le meilleur moyen d'enseigner une langue étrangère. Les progrès de la recherche en sémiologie sur lesquels nous reviendrons plus loin, nous permettent aujourd'hui de mieux comprendre et de mieux appréhender l'image en tant que code et en tant que support d'apprentissage.

### **1.3 Fonction de l'image**

Avant d'aborder la question de l'utilisation de l'image dans la pratique pédagogique, il s'agit d'abord de repérer ses différentes fonctions. Nous pouvons citer:

- Une fonction d'information : l'image peut fournir des renseignements sur une réalité, un événement, l'aspect d'un objet, sa forme, sa couleur.
- Une fonction d'illustration notamment par rapport au texte écrit.

---

<sup>38</sup> Patrick Dugand, "Une pédagogie de et par l'image permet-elle le développement de compétences dans le domaine de la langue orale chez les enfants non francophones?". [www.ac.nancy-metz.fr](http://www.ac.nancy-metz.fr)

- Une fonction explicative ou argumentative : l'image en effet, n'a pas seulement une fonction d'appui, complément du langage verbal, oral ou écrit. Elle peut expliquer sous forme de schéma, croquis ou diagramme. Elle peut aussi apporter une argumentation en faveur d'une critique (caricature ou dessin de presse), d'une mise en garde (pour signaler un danger) ou d'une invitation dans le domaine publicitaire.
- Une fonction narrative ; seule déjà l'image peut raconter une histoire, à travers les personnages mis en scène, le décor, l'indication du mouvement, mais c'est surtout la succession d'images qui peut permettre de raconter des histoires, c'est le principe même des histoires sans paroles, mais aussi des bandes dessinées, des films...
- Une fonction esthétique ; c'est celle que recherche le plus souvent l'artiste, qu'il soit peintre ou photographe, quand il veut exprimer et/ou faire partager ce qu'il pense ou ressent, que la chose montrée soit belle, triste ou laide, étrange ou familière. Mais la fonction esthétique peut intervenir également dans bien d'autres cas ; l'image pédagogique, l'image publicitaire...
- Une fonction symbolique : beaucoup d'images, par les associations d'idées qu'elles permettent, et aussi par la tradition qui en a fixé la signification, ont une valeur symbolique (image mentale) ; elles sont associées automatiquement (du moins entre ceux qui partagent la même culture ; c'est à dire les mêmes références) à une idée, un sentiment, une réalité plus ou moins abstraite et plus ou moins universelle. Exemple : la colombe est le symbole de la paix dans le monde.

Les enjeux d'une introduction de l'image à l'école semblent donc se situer à trois niveaux : culturel, sémiotique et pédagogique.

- **Au niveau culturel:** L'image n'est pas d'un sens unique, sa lecture dépend d'un grand nombre de facteurs dont on peut citer entre autres : le contexte (vécu, connaissances et apprentissages préalables...), l'âge, le sexe, l'état psychologique, l'époque...mais aussi les milieux socioculturels.

Nous n'oublions pas également que chaque culture a sa façon propre de découper la réalité non linguistique de l'image. Son introduction dans une classe multiculturelle favorise les échanges culturels : apport de connaissances, réflexion sur sa propre culture et sur celle de l'autre, confrontations d'opinions et permet de mettre en place une culture commune (culture scolaire), support d'apprentissage.

- **Au niveau sémiotique:** il convient de s'interroger quelque peu sur le statut sémiotique de l'image, c'est-à-dire la façon dont l'image contribue à l'élaboration du sens. La sémiologie selon F. de Saussure ou « sémiotique » selon l'américain Charles



Sanders. Peirce considère *l'image comme un système de signes ayant des relations certaines entre le référent (c'est-à-dire la réalité à laquelle renvoie l'image) et le signifiant (c'est à dire les traces perceptibles : photos, dessins, gravures...)*

Dans le cas de l'image le signe dit « iconique » (du grec eikôn = image) par opposition avec le signe arbitraire linguistique.

Cependant, le fait que l'image d'un objet ressemble à cet objet lui-même, ne veut pas dire qu'elle soit l'exacte reproduction, ne serait-ce que parce que l'une est en trois dimensions l'autre en seulement deux.

L'image est donc signe iconique, un signe plus rapidement abordable que le signe linguistique arbitraire. Pourtant l'image n'est pas plus facile, pas plus accessible pas plus concrète que le langage verbal. En effet, si la capacité à reconnaître la similitude image- objet (qui ne nécessite pas d'apprentissage spécifique) est nécessaire pour comprendre une image, elle n'est pas suffisante, il convient d'effectuer d'autres opérations cognitives :

- Des opérations externes à l'image, pour permettre la différenciation, c'est à dire le rapport avec la réalité dénotée.

- Des opérations ni externes ni internes qui ont trait avec la réalisation matérielle : problèmes d'orientation (par exemple dans quel sens regarder une image...), d'échelle pour l'image.

- **Au niveau pédagogique** : l'éducation par l'image fait aujourd'hui partie des missions de l'école même si ses modalités sont souvent encore expérimentales et sa pratique effective très inégale dans nos classes. A l'heure du multimédia et de l'Internet, nous vivons dans un univers d'images qui doit être maîtrisé par nos élèves, non pour en faire des photographes, graphistes ou autres métiers de ce genre, mais simplement pour former des hommes à l'esprit critique, actifs et responsables. Ce travail passe donc par un apprentissage de l'image qu'il faut savoir décrypter et sur laquelle l'élève doit être capable de porter un regard critique permettant le développement de sa pensée, car nous ne pouvons commencer à penser le monde que si nous établissons entre le monde et nous un premier écran.

Serge Tisseron<sup>39</sup> affirme dans une communication lors d'une table ronde du CLEMI<sup>40</sup>, intitulée : « *l'image d'information à l'école : de l'innovation à sa généralisation* » que :

*« Pour comprendre comment fonctionne ce premier écran pour la pensée, il nous faut rappeler les travaux de S.Freud qui, pour guérir ses patients comme on le sait, leur demandait de raconter ce qu'ils vivaient. Or ces personnes très perturbées n'avaient pas d'images pour se représenter ce qu'elles vivaient, elles n'avaient que des états du corps. Mais Freud les oblige à mettre des mots sur leurs émotions, et ce faisant les oblige à construire des images. On voit très bien ainsi, comment l'image fonctionne pour chacun de nous, comme un premier écran pour penser le monde ».*

### 1.3.1 - Fonctions de l'image dans les méthodes du FLE

Dans l'apprentissage d'une langue étrangère, le recours à l'image est d'une grande importance. En effet, ne serait-ce qu'à travers les illustrations accompagnant un conte ou un récit, l'image est essentielle. Elle peut sans conteste devenir une aide précieuse à la compréhension et bon nombre d'élèves s'appuient dessus. Dans les tout premiers apprentissages de la lecture, l'image est un outil incontournable car elle fixe le champ sémantique dans lequel l'élève va devoir évoluer. Plus tard, elle constituera un moyen de recherche actif de sens lorsqu'elle s'associe au texte dans une bande dessinée par exemple.

Mais l'image peut devenir aussi un document en elle-même dès qu'elle est utilisée pour construire ou développer des compétences dans le domaine de la langue orale; elle permet de regrouper les élèves autour de la même observation et favorise la formulation et la description.

Dans le cadre des méthodes FLE, l'image remplit donc une double fonction :

D'une part, elle facilite la compréhension d'unités linguistiques: c'est la dimension qui a été le plus fréquemment utilisée par les méthodes SCAV où l'image

---

<sup>39</sup> Serge Tisseron, L'image d'information à l'école: de l'innovation à sa généralisation, Table ronde clémi Toulouse du 07 au 10 juillet 1997.

<sup>40</sup> CLEMI. Centre de liaison de l'enseignement et des médias d'information.

joue le rôle de référence. C'est ce qui permet de reconnaître, de nommer. D'autre part, elle favorise la communication verbale: certains didacticiens ont utilisé la nature polysémique de l'image et l'ont introduite en tant qu'élément déclencheur du discours. C'est le cas par exemple de la méthode « Il était une fois une petite grenouille ».<sup>41</sup>

Elle présente également un mode de fonctionnement irréductible à celui des signes linguistiques. Elle fait surgir un grand nombre de problèmes théoriques et méthodologiques dans ses analyses en situation d'apprentissage où la prise en compte du langage verbal est nécessaire, car il n'est pas sûr que l'on puisse exploiter l'image indépendamment de la verbalisation qui lui donne sens comme le soulignent Benveniste et Greimas.

R. Barthes l'avait déjà remarqué en affirmant que la civilisation de l'image est particulièrement bavarde; elle est avant tout une civilisation de la parole. Une image est donc signifiante mais elle ne signifie jamais de façon autonome; tout système sémiologique se mêle de langage dans un cadre de cohabitation indispensable en situation d'enseignement apprentissage.

Pour le psycholinguiste R.Langacker, le concept d'image est nécessaire pour rendre compte du fait que différentes expressions linguistiques donnent des vues variées d'une même situation objective<sup>42</sup>. Ces vues diffèrent selon les aspects de la situation qu'elles interprètent, le degré de saillance de ces aspects, leur degré d'abstraction, la perspective selon laquelle ils sont vus. Les conventions lexicales et grammaticales sont là précisément pour fournir les expressions nécessaires à cette structuration. On dit par exemple que le langage verbal a une syntaxe alors que l'image en manque. Mais s'agit-il vraiment d'un manque? Si l'image n'a pas de syntaxe, c'est que dans une certaine mesure, elle n'en a pas besoin. Ce que le langage transmet au moyen de substantifs, de verbes de qualifiants, elle le montre directement. Ce que permettent de visualiser dans l'imaginaire mental des expressions tel que "en dessus", "en dessous", "dans", "sur", l'image le montre directement. Des connecteurs logiques tel que "ou bien...ou bien", "si...alors" ne font peut être que reconstruire des opérations imaginaires de comparaison ou de substitution de modèles mentaux alternatifs.<sup>43</sup> Faut-il croire que l'image a de la

---

<sup>41</sup> Jacky Girardet. Joelle Schelle-Mervelay, Il était une fois...une petite grenouille, fichier pédagogique2, CLE international, 1987.

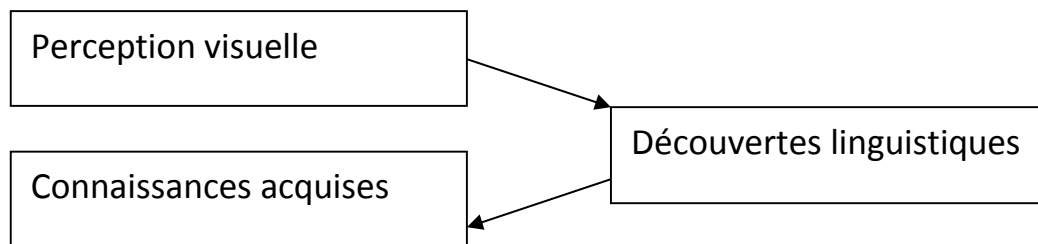
<sup>42</sup> R. Langacker, Foundation of cognitive grammar, vol.1 Stanford California university press.1987.

<sup>43</sup> Les travaux du psycholinguiste Johnson Laird autorisent des hypothèses dans ce sens. Cf. l'ordinateur et l'esprit.

peine à exprimer la logique ou à l'inverse que c'est la logique qui tente de formaliser des opérations imaginaires dont certaines pourraient bien lui échapper. Les travaux de recherche dans ce domaine n'ont pas encore réussi à répondre clairement à ce type de question.

### 1.3.2 Fonctions de l'image dans ses rapports avec la parole

Les auxiliaires visuels sont nombreux et nombreux aussi les types d'images qu'ils reproduisent. Il en résulte sans nul doute des utilisations diversifiées qu'il faudra à tout le moins suggérer quand nous examinerons les moyens audio-visuels. Mais cette diversification de l'emploi répond à une richesse des fonctions compte tenu des objectifs des principes que nous avons énumérés. Le schéma suivant indique un des rôles que l'image peut jouer dans l'apprentissage d'une langue étrangère<sup>44</sup>.



Si la langue est inconnue, l'image, pourvu qu'elle ne soit que la simple représentation d'une réalité parfaitement connue des élèves servira, sans recours à une traduction en langue maternelle, à la compréhension d'unités linguistiques de la langue étrangère. Mais si ce principe général se laisse aisément saisir, il faut encore le préciser dans ses modes d'application.

On distingue généralement deux types de rapports entre l'image et la parole. Le premier est classique et facile à caractériser, mais comporte des limites. Le second se définit moins simplement, en raison même de sa richesse.

Nous devons signaler également, que seule la langue est capable de dire l'image, c'est-à-dire pas seulement en parler mais la parler pour la rendre significative. La parole reste donc au fondement ultime du sens puisqu'elle seule est capable d'articuler les signifiants et les signifiés de tous les systèmes de communication. Le premier rôle d'un support visuel reste donc l'amélioration des compétences langagières orales et écrites

<sup>44</sup> Guide pédagogique pour le prof. de français LE. Sous la direction d'André Reboullet. Hachette P.138

des élèves. Christian Metz affirme à ce sujet qu'il *n'y a nul paradoxe à ce que l'image, parce que non verbale, soit dans bien des cas un inducteur de comportements verbaux plus efficaces que ne le sont certains textes écrits*<sup>45</sup>.

### 1.3.3 Complexité de l'utilisation pédagogique de l'image

Il nous faut préciser que dans sa pratique pédagogique, l'enseignant utilise deux types d'images: l'image équivalence d'une situation linguistique et l'image simulacre d'une situation de communication. La distinction établie par les spécialistes entre ces deux modèles ne semble cependant pas exclusive. "L'image - traduction" peut comporter une visualisation de quelques aspects culturels qui dépassent alors le strict contenu de la signification linguistique.

Mais la recherche de l'équivalence exacte conduit parfois, pour éviter toute ambiguïté, à une mise en situation élémentaire; à supposer qu'il s'agisse simplement de présenter visuellement un agent de police que son uniforme pourrait faire confondre avec un soldat ou un douanier. On le figurera en action, levant son bâton pour régler la circulation automobile. Là aussi l'image, pour apporter suffisamment d'informations décisives, doit déborder ce qui serait une traduction exacte du terme nouveau que l'on se propose de faire acquérir aux apprenants.

Mais à l'inverse, telle "image - situation" contient des indices visuels qui permettent, pourvu que l'enseignant les montre et les mette en valeur, un déchiffrement immédiat de certains termes du texte d'accompagnement désignant des réalités concrètes: certaines zones de "l'image – situation" peuvent donc jouer le rôle de "l'image – traduction".

C'est dire que les fonctions de l'image, pour distinctes qu'elles soient, peuvent se succéder ou se combiner dans une même leçon audio-visuelle. Les lignes de force méthodologiques admettent des nuances dans l'utilisation pédagogique. Encore faut-il que ces nuances soient pleinement perçues par les enseignants.

Dans une même séquence visuelle, toutes les images n'ont pas nécessairement la même densité: elles ne se prêtent pas toutes à un même traitement uniforme et normalisé. C'est à ce prix aussi que l'enseignant garde la liberté d'initiative et l'élève sa capacité d'attention.

---

<sup>45</sup> Christian Metz, Image et pédagogie, in communication, n°15,1970, p 165.

Ajoutons que d'un moment de la leçon à l'autre, la parole et l'image sont employées de diverses manières. Le rapport fondamental sur lequel nous avons longuement insisté est celui qui autorise l'explication du texte en langue étrangère. La méthodologie audio-visuelle prépare d'abord l'accès à la compréhension du signifié sonore à partir d'une perception, d'une analyse et éventuellement d'un commentaire du ou des signifiés visuels plus directement atteints. Mais là ne s'arrête pas le jeu de l'image et du discours. A cette dominante du rôle sémantique, peut succéder une utilisation mnémonique: l'élève s'efforce de retrouver le texte en redécouvrant les images.

L'adjuvant visuel facilite et accélère la mémorisation linguistique. Lié à la séquence sonore dans un premier temps, il provoque ensuite son rappel. D'autre part, si leur richesse le permet, et pourvu qu'on respecte leur authenticité, les images peuvent fournir prétexte à d'autres commentaires verbaux que les répliques d'un dialogue s'inscrivant dans une situation. Leur valeur thématique donne lieu à une nouvelle conversation avec les élèves, leur suite se prêt au récit oral.

Ainsi associés, l'image et la parole permettent d'introduire de nouvelles acquisitions et de les fixer pour les rendre disponibles dans des situations de communication différentes.

Le but de l'enseignant aux prises avec une classe, et d'aider les élèves à acquérir des savoirs, des savoir-faire dans des domaines divers. Ce n'est que depuis peu, notamment avec les travaux de Chevallard sur « la transposition didactique », qu'on a pris conscience que les savoirs à enseigner sont en fait le produit d'une construction complexe, élaborée à partir de « savoirs savants », de choix idéologiques, de choix de pratiques sociales de référence en prenant en considération, bien entendu, les possibilités cognitives des enfants. Dans la construction des savoirs à enseigner, les concepteurs des programmes tiennent compte des pratiques socioculturelles de la société par rapport à ces savoirs. Et, selon les époques on voit que certaines pratiques sociales sont privilégiées par rapport à d'autres qui sont rejetées. Longtemps ainsi l'institution scolaire n'a reconnu aux images que le pouvoir de concrétiser la parole toute puissante du maître pour concrétiser, illustrer, motiver, faire exprimer. Les recherches en sémiologie étant en retard (niveau des savoirs savants), l'image étant dévalorisée par rapport à l'écrit (niveau des choix idéologiques), la pratique de la lecture savante de l'écrit (analyse/explication de texte) servant de pratique sociale de référence pour une éventuelle lecture de l'image. Ce n'est qu'à partir des années 70 qu'on assiste à une centration sur les images qui deviennent progressivement objets

d'une lecture plurielle par des récepteurs actifs. L'image est alors considérée dans le milieu scolaire comme un lieu de langages en interaction que l'on peut analyser en s'appuyant sur les savoirs savants issus de la sémiologie naissante, comme nous l'avons précisé dans la partie consacrée à l'approche sémiotique.

C'est à partir des années 70 que l'on a compris donc que l'image est un des éléments les plus importants du paratexte par sa fonction aussi bien persuasive qu'éducative. Avant toute chose, il est important de se poser la question « comment l'image est-elle perçue par ses utilisateurs ? ». Différents points de vue se sont exprimés à ce sujet quant à sa signification et à son importance. Avant de répondre à cette question, il faut souligner que sans références explicites au langage verbal, ainsi qu'à une perception visuelle, l'image ne représente plus grand' chose. Pourtant les spectacles visuels sont beaucoup plus efficaces du côté de la perception que le langage verbal. En effet, les représentations visuelles donnent accès à l'ouverture sur le monde tandis que le langage verbal reste fixé sur le sens.

L'image est utilisée pour trois raisons fondamentales. Elle a pour fonction première de convaincre, deuxièmement de faciliter l'apprentissage et enfin, elle occupe aussi une fonction vicariale.

Daniel Perraya et Marie Claire Nyssen ont montré qu'à l'école, l'image joue un grand rôle et favorise l'apprentissage d'une langue seconde en devenant médiateur intrinsèque. Elle a toutefois des spécificités que nous rappelons ici :

- L'image est hétérogène, c'est-à-dire qu'elle rassemble en elle différents types de signes: iconiques, linguistiques, plastiques. Elle tire sens de cet alliage.

- Son langage est continu, c'est-à-dire qu'elle donne tout en même temps, alors que le langage verbal structure son discours en s'appuyant sur une syntaxe qui permet aux mots de venir les uns à la suite des autres dans un ordre conventionnellement établi.

- Elle fait partie des représentations. Ce qui unit les différentes acceptions du mot "image" est sa capacité analogique. Elle utilise le processus de ressemblance.

- Chaque signe, parce qu'il n'est pas arbitraire ou conventionnel, porte plusieurs sens possibles dans une variation qui va d'une approche iconique à une approche iconologique.

#### 1-4 L'utilisation de l'image dans l'apprentissage de la langue étrangère

L'utilisation de l'image est l'aspect le plus ancien et le plus connu du rapport entre l'école et l'image. L'enseignement de la géographie, de l'histoire, des sciences mais aussi celui des langues vivantes et du FLE (introduction des méthodes structurales globales audio-visuelles des années 60 et actuellement de méthodes à approche communicative en offrant de nombreux exemples).

Si la pédagogie actuellement mise en œuvre dans les établissements scolaires répugne souvent à l'utilisation de l'image, c'est sans doute à cause de sa pauvreté et à sa qualité que beaucoup d'enseignants qualifient de médiocre.

Certains lui reprochent également sa polysémie. Mais pourquoi ne pas exploiter justement cette polysémie, apprendre aux élèves à décrypter les significations secrètes derrière le sens apparent, comme ils auront à le faire durant toute leur vie pour comprendre le monde qui les entoure ?

La pédagogie de l'image a été reconnue de tout temps, mais c'est sans doute au 17<sup>ème</sup> siècle que l'on a le mieux formulé ses possibilités :

*« La peinture, (entendons par là l'image), écrit le père Ménéstrier dans un ouvrage publié en 1662, est depuis longtemps l'école des sages et l'étude des souverains. C'est une parleuse muette qui s'exprime sans dire mot et une éloquence de montre qui gagne le cœur par les yeux. Ses discours ne s'épuisent point, elle fait des leçons publiques sans interrompre son silence et, pour être sans mouvement, elle n'est pas moins agissante ni moins efficace à persuader. »<sup>46</sup>*

Visant à obtenir une meilleure efficacité pédagogique, l'utilisation de l'image se situe à deux niveaux. A un premier stade, elle permet de faire voir, dans la classe, ce qu'il eût été impossible d'y apporter : la girafe, la baleine ou encore un stade de football avec des joueurs. L'image constitue d'autre part le meilleur moyen de clarifier notions et concepts, de les organiser dans l'espace et dans le temps. C'est l'utilisation didactique. Les bons pédagogues la pratiquent élégamment au tableau noir, avec force craies de couleur; il y faut bien de la patience et du talent. Avec de telles techniques, ils

---

<sup>46</sup> Bernard Planque, Audio-visuel et enseignement, Casterman, 1971, p 13.



gagnent un temps précieux et font l'économie d'un verbalisme pas toujours efficace et auquel beaucoup d'enfants sont réfractaires particulièrement au niveau des élèves des écoles primaires. Car il faut le dire, il y a une sorte d'hégémonie du langage verbal qui constitue un handicap certain pour la plupart des élèves, surtout lorsqu'il s'agit d'apprendre une langue étrangère.

Intelligemment utilisée, l'image peut réduire cet handicap. Son observation, tout d'abord, permettra progressivement de conduire à l'expression libre, puis à la structuration du langage.

C'est seulement après avoir épuisé les significations de l'image qui lui est proposée que l'élève saisira petit à petit, la nécessité d'organiser, de hiérarchiser les différents éléments de sa moisson. Mais c'est surtout dans un deuxième temps, grâce à l'expression par l'image qu'il découvrira des possibilités de libération que le handicap du langage verbal ne lui avait pas permis. Nous ne prétendons nullement que l'expression par l'image doive remplacer l'expression verbale. Mais il y a là un chemin à explorer si l'on veut sortir l'enseignement d'un verbalisme abusif qui est loin d'aboutir aux résultats attendus.

Il faut reconnaître l'importance de l'image comme outil pédagogique et comme objet de culture. Sa fonction instrumentale est essentielle: grâce à elle, l'élève peut accéder à des savoirs nouveaux et peut développer des capacités d'analyse, d'interprétation et atteindre de nouvelles formes de cultures.

#### **1.4.1 L'image pédagogique**

On ne peut aborder ce thème sans rappeler la place des moyens audio-visuels dans la stratégie d'apprentissage.

Daniel Coste et Victor Ferenczi<sup>47</sup> soulignent l'importance des moyens audio-visuels qui font partie intégrante du processus d'apprentissage. Ils considèrent que les moyens audio-visuels s'intègrent au processus didactique plutôt qu'ils s'y ajoutent et précisent les fonctions de l'image et de ses parties constituantes d'une méthodologie de l'enseignement du français langue étrangère vivante. La variété des images favoriserait des mises en œuvre pédagogiques diversifiées.

---

<sup>47</sup> Guide pédagogique pour le professeur de français L.E, Ed. Hachette, sous la direction d'André Reboulet, Hachette, p 152.

Ainsi on peut lire dans le guide pédagogique pour le professeur de français :

*« Tout enseignement d'une langue vise l'acquisition d'une compétence de communication. La communication linguistique est considérée comme un tout où interviennent par définition des éléments verbaux, mais où d'autres facteurs entrent aussi en jeu dans la mesure où ils sont porteurs d'une signification qui appartient au message global »<sup>48</sup>.*

Comme on peut le constater, les auteurs de ce point de vue accordent une importance aux facteurs paralinguistiques qui constituent des supports à ne pas négliger dans l'apprentissage d'une langue étrangère.

D'après les auteurs, le rôle de l'image doit être défini en fonction de quatre principes liés à l'enseignement d'une langue étrangère:

- Acquisition d'une maîtrise satisfaisante de la langue usuelle. La langue est un outil de communication qui comporte de multiples variantes dans sa réalisation.

- Mes énoncés employés ne doivent pas être séparés des situations dans lesquelles ils ont été produits.

- La communication fait appel à l'utilisation d'éléments verbaux et non verbaux dans la mesure où ces derniers sont porteurs de sens.

- Eviter les équivalences systématiques entre la langue maternelle et la langue étrangère qui conduisent à des traductions aléatoires.

*On se plait à dire que le dessin est plus efficace que le mot. Non seulement il peut être compris indépendamment d'une langue donnée, mais même chez ceux qui peuvent déchiffrer l'écrit, il est réputé plus efficace, plus direct, plus parlant selon Pascal Vaillant<sup>49</sup>. Ainsi, le dessin s'adresserait directement à l'intelligence que l'écriture, soit qu'il suscite une reconnaissance immédiate sans exiger de traduction dans une autre modalité, soit qu'il présente de façon synthétique un ensemble de relations qu'il serait long de décrire par le moyen de la langue.*

La relation entre l'image et la pédagogie est aussi vieille que la réflexion pédagogique. On retrouve cette question chez tous les grands pédagogues comme

---

<sup>48</sup> Ibid, p 153.

<sup>49</sup> Pascal vaillant, Sémiotique des langages d'icônes, Ed. Honoré champion, 1999, p 42.

Montaigne, Rousseau Saint Augustin et les précurseurs de la pédagogie active comme Dewey, Montessori ou Freinet.

L'utilisation scolaire de l'image peut se révéler être un moyen non seulement de transmettre des connaissances mais aussi d'éduquer le goût.

Elle peut en outre aider l'élève à maîtriser des moyens d'expression et avoir une attitude active et critique face au pouvoir de persuasion de l'image. On ne peut réduire une pédagogie de l'image à une simple pédagogie de l'audio-visuel cependant. Il s'agit de former l'apprenant au « langage » de l'image et à la compréhension des images iconiques dans leurs rapports avec le langage. Il faut parler plutôt de langages pluriels de l'image. Il est indispensable de sensibiliser les apprenants à ces langages de l'image. L'élève doit pouvoir appréhender concrètement les traits distinctifs du signe iconique et comprendre que c'est un signe culturellement construit à l'instar de tous les autres signes utilisés par l'homme pour s'exprimer et communiquer. Mais certaines précautions doivent être de rigueur dans une pédagogie de l'image qui ne doit pas être assimilée à une langue au sens littéral du terme. Les langages de l'image ont tous ceci de commun de prendre au départ un large appui sur la perception visuelle. L'image constitue un signe qui est perçu. Il représente un objet. Il a un sens pour celui qui le perçoit.

Pour Christian Metz, « la langue s'enseigne de bout en bout et dès ses plus petites unités... objet culturel de part en part, elle ne prend que faiblement appui sur la perception sensorielle, celle-ci est aussi un fait culturel et social, mais elle varie moins radicalement, d'une culture à une autre, que ne le font les symbolismes linguistiques »<sup>50</sup>.

Il nous semble que ces propos, s'ils sont pertinents en ce qui concerne l'apprentissage de la langue maternelle, le sont moins en ce qui concerne la langue étrangère où l'appui sur la perception visuelle reste déterminant. L'image constitue un véritable système de significations, dont il convient, comme pour la langue, de repérer les unités minimales et d'analyser les règles de fonctionnement dans son rapport avec le langage. Deux types d'images sont à considérer dans la pratique pédagogique :

- **L'image situation** : ce type d'images est conçu pour véhiculer des informations de type situationnel et culturel plutôt que référentiel à partir desquelles le professeur peut induire des pratiques de la parole en classe.

---

<sup>50</sup> Christian Metz, Essai sémiotique, keinckieck esthétique, 1977, p21.

- **L'image authentique** : qu'elle soit ou non accompagnée de texte, son étude a fait l'objet de nombreuses recherches et publications. Elle est aujourd'hui habituelle dans les manuels en tant que support d'enseignement de la langue et de la culture. Les méthodologues la considèrent comme un support moteur de l'enseignement par son côté motivant et mobilisateur pour l'élève, en ce sens qu'elle se rapproche de la vie réelle, qu'elle est porteuse de sens multiples et qu'elle permet des possibilités d'expression extrêmement riches. Elle apporte autant sinon plus d'éléments d'information que le texte, encore faut-il savoir la lire et surtout la faire lire.

On peut dire, pour résumer ce chapitre, que l'image constitue un moyen privilégié de faire découvrir aux enfants les aspects du réel avec lesquels ils n'ont pas de contact direct: il s'agit essentiellement de la fonction documentaire qui donne accès aux objets absents de la classe (photos, documents historiques...), ou aux régions éloignées (montagnes, mers, contrées sauvages, pays étrangers), mais aussi de la fonction "mémoire" de l'image où celle-ci apparaît comme un substitut des réalités connues mais qu'on ne peut importer en classe (photos ou images d'animaux, d'objets divers...).

Le recours à l'image comme support de l'apprentissage, permet l'activation de l'imagination d'une part, de découvrir les techniques d'expression d'autre part à partir de l'image. Comme toute autre faculté mentale, affective ou physique, l'imagination a besoin, pour se développer, d'être stimulée et exercée par le plaisir que peuvent lui procurer les images. Parce qu'elles captent facilement l'attention des enfants, se laisse saisir au gré du désir, sans imposer un rythme étranger à l'activité de l'enfant, enfin, parce qu'elle suscite les connotations les plus diverses, l'image fixe est un matériel de choix pour stimuler l'activité de l'imagination.

Nous insistons toutefois, sur un aspect important: les savoirs transmis aux élèves ne doivent pas être des savoirs sur l'image proprement dite, mais sur les disciplines scolaires. L'image représente un simple, mais puissant auxiliaire d'enseignement pour concrétiser, illustrer, motiver, faire exprimer. Du point de vue intellectuel, on attend des élèves essentiellement la mise en parallèle des images et des mots (dire avec les mots, la "même chose" que les images). Une pédagogie par l'image ne saurait se confondre avec une pédagogie de l'image: l'image dans ce cadre n'est pas prise pour elle-même mais pour les possibilités qu'elle met en œuvre. L'objectif n'est pas l'enseignement de l'image mais celui d'un objet extérieur à l'image au service duquel elle est proposée.

### 1.4.2 L'image pédagogique au service de l'apprentissage

La question de l'image en pédagogie a de tout temps intéressé les grands pédagogues comme Saint Augustin, Montaigne, Rousseau ainsi que les précurseurs de la pédagogie active, Dewey, Madame de Montessori, Freinet et plus près de nous Michel Tardy l'auteur de "le professeur et les images".

*"L'image est un moyen incontournable d'appréhender le monde, de se former à mieux connaître"* écrivait Claude Sinte<sup>51</sup>.

A l'école, l'image est conçue comme un support au "savoir", savoir illustré, moyen d'inculcation et de mémorisation du savoir. Elle correspond aux exigences d'ajustement de l'enseignement, aux capacités mentales des enfants selon l'idée que l'image est la première étape d'un langage évolué.

Elle est considérée comme un pré-langage et un instrument de pré-savoir. Elle dédouble le réel, le déploie, le présentifie, le met à disposition, elle pré-explique ou illustre l'explication, elle didactise la réalité et chosifie le savoir selon Bruno Duborgel<sup>52</sup>.

L'image apparaît donc comme un langage associé. Elle est tour à tour instrument d'information, de documentation et de mémorisation du réel.

Dans la pratique pédagogique, l'image constitue un support, un moyen privilégié de communication et d'expression et nous permet en outre d'inventer de nouveaux usages, de nouvelles interactions enseignants – enseignés, liées aux processus mentaux. Diverses approches d'exploitation de l'image peuvent être envisagées (iconique, sémantique, communicationnelle, constructiviste, sémiotique...), qui peuvent se combiner pour contribuer à la construction du sens. Les processus de construction du sens sont bien sûr transparents et invisibles, mais cependant actifs et fondamentaux. Deux types d'activités sont concomitantes dans notre cerveau, d'une part un côté analytique, quantitatif, positiviste et causaliste, basé sur des inférences déductives et d'autre part un côté synthétique, qualitatif et global basé lui sur des inférences inductives. Le domaine analytique évolue dans un monde certain mais il est mis en échec face à la complexité. La partie synthétique est imprécise certes, mais elle permet des reconnaissances de formes et de systèmes, la création d'hypothèses et la gestion dynamique de l'incertain.

---

<sup>51</sup> Claude Sinte, Introduction à la recherche en pédagogie de l'image, 25 février 2000 ; formations relatives au développement de compétences spécifiques dans la spécialité enseignée.

<sup>52</sup> Bruno Duborgel, Imaginaire et pédagogie, de l'iconoclasme scolaire à la culture des songes, Ed. Le sourire qui mord, Paris, 1983.

L'essentiel de la construction du sens est en nous mais elle ne peut se réaliser qu'au travers d'un bagage culturel partagé appelé « l'espace public ». Celui-ci est le médium de toute transaction pédagogique. Deux réalités caractérisent cet espace public. La première c'est la réalité des faits, la deuxième c'est la structure de ces faits construits sous forme de symboles. Ces construits, permettent l'élaboration de toute sorte de visions du monde essentiellement basées sur des croyances et des habitudes. Une autre réalité cohabite avec les deux autres, c'est celles des qualités et des sentiments ressentis et qui constituent la base de la motivation dans l'examen d'une gravure ou d'une image.

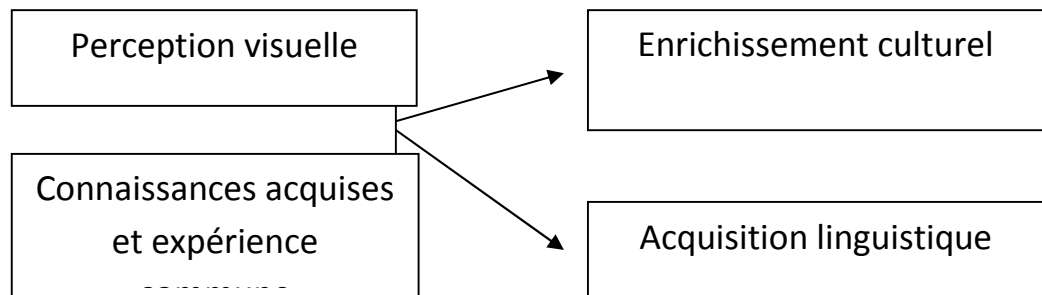
La perception peut être altérée par deux types de confusions : confusion entre l'être (l'objet) et son représentant (signe) et confusion entre le représentant et les interprétations qui en découlent. L'interprétation d'une image, comme nous l'avons indiqué plus haut, est tributaire de l'expérience. Il convient donc de savoir organiser et ordonner les éléments de cette expérience acquise afin de construire de « bonnes » représentations. Il faut apprendre à l'observateur à analyser et à maîtriser la série des inférences qu'il est appelé à mobiliser dans l'observation des icônes.

### **1.4.3 L'image simulacre d'une situation de communication**

Vu la complexité des facteurs qui interviennent dans l'acte de communication orale (intonation, gestes, mimiques, expression du visage ...), l'image ne peut que fournir des points de repère à partir desquels il faut inférer la signification globale des paroles qui s'y inscrivent en "creux". Pour comprendre la portée et les conditions d'emploi du "segment verbal" associé à chaque personnage de l'image, l'élève qui ignore la langue doit s'identifier avec le personnage de l'image et prendre à son compte ses possibilités expressives. Il ne doit plus se limiter à décrire ce qu'il voit, cette étape ayant été dépassée, mais s'interroger sur ce que dit tel ou tel personnage. L'élève pourra d'autant mieux pressentir ce que pourrait dire le personnage en question, que les circonstances, les attitudes et les comportements évoqués par l'image se rapportent à des faits de la vie courante qui lui sont familiers.

Dès que l'élève progresse dans l'acquisition de la langue, il retrouve dans le texte d'accompagnement des termes et des notions connus qui lui permettront, avec l'aide de l'image de construire une compétence de lecture et d'enrichir ses connaissances langagières.

On aboutit donc à un schéma plus complexe que le précédent<sup>53</sup>.



Lors de l'observation d'une image, d'une gravure, on peut considérer que l'élève parvient à comprendre le sens global qu'elle veut illustrer, qu'elle veut transmettre et que la plupart des éléments figuratifs qu'elle véhicule sont identifiés sans grande difficulté. Toutefois, pour mettre en place l'expression linguistique qui permet de traduire le sens, l'enseignant peut être amené à fournir des explications complémentaires concernant certains aspects qui sont nouveaux pour les élèves.

#### 1.4.4 L'utilisation de l'image comme support pédagogique

Voir ou ne pas voir: ce n'est qu'en tentant d'imaginer une vie sans images que nous prenons la mesure de son importance et de la place qu'elle occupe dans notre vie quotidienne.

On serait tenté de croire que l'école refuse aux élèves tout droit au divertissement utile (au sens premier du terme, tout ce qui serait susceptible de détourner leur attention) ou toute innovation.

Il est utile de rappeler que des matières comme la biologie, la géographie se fondent sur le recours à l'image, les sciences humaines en font encore bien peu de cas. Les manuels de français sont pourtant abondamment illustrés, mais il semble que l'image ne soit là que pour renforcer leur pouvoir de séduction et appâter les élèves. L'enseignement artistique est souvent réduit à la portion congrue d'éveil de la sensibilité des apprenants à l'image.

<sup>53</sup> Guide pédagogique pour le professeur de français LE sous la direction d'André Reboullet, Hachette P.142

On peut s'étonner de la déperdition d'activités à partir des images figurant sur les manuels même si parfois leur qualité laisse à désirer. Les éléments iconographiques ne sont guère exploités de manière systématique et surtout méthodique dans les classes.

En effet, de la même façon que pour la lecture d'un texte écrit, la lecture de l'image exige du lecteur la mobilisation d'un réseau complexe de compétences. Cette maîtrise nécessite un apprentissage que les situations de la vie courante rencontrées par un enfant sont impuissantes à satisfaire. Certaines images présentent des difficultés de lecture compréhension plus grandes que d'autres. Il est indispensable d'en tenir compte, particulièrement lorsque l'enseignant lors de l'exploitation d'une image se trouve en situation prescriptive ne possédant guère le choix d'un corpus d'images variées et étant obligé de se contenter de l'unique gravure proposée par le manuel.

La présentation de quelques difficultés caractéristiques de la lecture des images mises en évidence lors de nos enquêtes sur le terrain peut nous aider à découvrir la nature des problèmes réels de lectures d'images auxquelles sont confrontés nos élèves et leurs effets sur les résultats scolaires.

Plus que l'image, ce sont les possibilités de ses usages qui doivent retenir notre attention.

Compte tenu des objectifs de l'enseignement du français, il apparaît clairement que l'introduction de l'image comme support s'inscrit de manière pertinente dans la pratique de la classe.

Pour aborder la lecture réfléchie des textes, distinguer les différentes fonctions du discours, le support iconique avec divers types d'images, de gravures de dessins, d'illustrations, peut se révéler un puissant facteur de motivation et de compréhension. Les programmes incitent à la mise en relation des textes écrits et des images, des gravures qui en illustrent le sens. Dans l'apprentissage d'une langue, l'image agit comme support d'activité, d'expression mais également comme langage autonome dont il faut acquérir la maîtrise. Elle est intimement liée à l'acquisition de compétences de lecture et d'écriture et c'est principalement dans sa relation à l'écrit que l'image est étudiée.

Nous pensons que les enfants sont très sensibles aux images et celles-ci doivent par conséquent, traduire les vertus et les valeurs culturelles auxquelles ils peuvent s'identifier, ce qui facilitera sans conteste la compréhension et donc l'accès au sens des textes qu'elles sont censées illustrer. Elles doivent en outre pour les besoins de



motivation, et pour susciter l'intérêt des enfants, répondre à des critères d'esthétique et d'homogénéité déterminés.

Nous n'oublions pas que c'est grâce à l'iconographie que les peuples ont pu remonter le cours de l'histoire des civilisations disparues depuis des temps immémoriaux.

Concrètement, introduire l'image dans un cours signifie mettre en œuvre des opérations et des démarches visant à :

- Appréhender toute production iconique comme un message dont le sens est à décoder ;
- Distinguer les différents supports d'image ;
- Repérer leurs fonctions sociales (informative, ludique, didactique, argumentative).

La maîtrise de la trilogie « écrit, oral, image » doit trouver son application et sa formulation concrète. Des orientations précises doivent être données aux enseignants pour les aider à mettre en œuvre une stratégie intégrant l'apport de l'image dans leur enseignement car celle-ci a une triple fonction : D'abord, l'illustration documentaire, ensuite, le « texte » d'étude en lui-même véhicule un message. Et enfin la création d'un imaginaire à partir de représentations figurées où les manuels scolaires jouent un rôle prépondérant.

La lecture de l'image peut être :

- Une lecture spontanée (à vue d'œil).
- Une lecture guidée par un questionnaire destiné à attirer l'attention sur des points qui auraient pu être omis et qui peuvent constituer des amorces pour des activités langagières ultérieures. (Bien vu!).
- Une proposition de corrigé fonctionnant comme exemple plus que comme modèle malgré un titre résolument dépourvu de modestie (pleine la vue).

Nous précisons que la lecture de l'image suppose souplesse et tolérance. Elle peut fournir des points d'accroche et d'ancrage pour le savoir tant notionnel et méthodologique que culturel et idéologique.

Avant même de l'entamer, il faut accepter le principe que sa lecture implique souvent l'acceptation d'une pluralité d'interprétations. Il faudrait donc accepter, dans un premier temps, toutes les interventions des élèves durant l'exploitation d'une image pour éviter tout blocage, toute inhibition, quitte à revenir par la suite sur d'éventuelles mauvaises interprétations pour corriger les erreurs commises. Il y a autant de lectures d'images que de lecteurs, et le savoir constitué en ce domaine n'est pas toujours

l'argument qui permet de trancher. C'est dans cette pluralité que réside sa richesse. L'image parle à chacun de nous, elle ne nécessite pas toujours des fondements culturels- c'est pourquoi elle parle tellement aux petits enfants.

En fait donc, l'unique règle qui régit la lecture de l'image, c'est l'ouverture, la tolérance, l'acceptation de la lecture des autres.

Pour lire une image, il faut d'abord et avant tout, dans un premier moment, se laisser guider par son instinct. La spontanéité est ici le meilleur maître. Il faut savoir percevoir son impact sur nous, recevoir les émotions qu'elle suscite, les noter pour pouvoir ultérieurement y revenir, les confirmer ou les infirmer, les justifier. L'image est immédiate. Elle s'impose alors qu'un texte se déchiffre, demande toute une approche. Elle "saute aux yeux" au sens propre du terme. L'effet produit est instantané. Il convient de ne pas écarter cette réaction qui appartient souvent au domaine de l'intuition, de la sensibilité, de l'émotion esthétique – mais qu'il n'est pas toujours facile de verbaliser, tant on se sent dépourvu de mots devant la prégnance de l'image.

Après ce premier moment, intervient une sorte de maturation, un processus qui s'inscrit dans la durée durant lequel va s'étayer, se consolider tout ce qui était de l'ordre de l'intuition, de le préciser de l'approfondir. C'est l'observation méthodique qui va nous permettre de rassembler les indices essentiels, les plus significatifs fournis par l'image. En réalité, il s'agit tout simplement d'apprendre à regarder avec vigilance une image et non pas seulement de la voir. Ce regard actif constitue un préalable absolu qui guidera l'interprétation pour dépasser le stade d'un simple inventaire ou d'une simple description.

Dans sa fonction d'illustration documentaire que nous avons citée plus haut, l'image est liée au « corps » par opposition à la lettre qui vient de l'esprit. Les transformations récentes de notre monde, auquel l'école tente de s'adapter, ont mis en avant cette dimension corporelle et cette présence des sens qui ne passe plus uniquement par le filtre des mots et de la langue mais également par l'intermédiaire des images qui ne cessent de nous assaillir par le biais de la télévision et des panneaux publicitaires de tous genres qui ne cessent de s'étendre dans notre environnement.

Toute représentation iconographique est l'expression d'une conception du monde, d'un type de société, d'une culture donnée auxquelles l'observateur ne manquera pas d'attribuer une signification sociale ou culturelle.

Les béhavioristes ont, pendant longtemps, tenté de montrer que l'apprentissage ne serait qu'une sorte de conditionnement, dans lequel les actions du sujet apprenant,

sous les contraintes environnementales, seraient sélectionnées dès leur émergence et renforcées ensuite par l'usage et la répétition. La théorie fait l'impasse totale sur les processus de conceptualisation et de représentation. Vers les années soixante et soixante-dix cependant, émerge le courant cognitiviste pour porter un coup d'arrêt aux thèses béhavioristes qui ont laissé des traces profondes, malgré tout, dans les cadres psychologiques et méthodologiques. Par exemple, le concept de représentation et la question de ses fonctions, de ses structures, de son développement, de son fonctionnement qui nous intéressent dans le cadre de ce travail, ne sont pas toujours pris en charge par les chercheurs.

Beaucoup d'entre eux continuent d'éviter de se prononcer sur le statut théorique de ce concept, et préfèrent s'en tenir à une simple description des conduites et une interprétation en termes de règles d'actions. Ils évitent aussi d'élucider la question des rapports « signifié-signifiant ». Pourtant, les signifiants langagiers et, d'une manière générale, les formes symboliques utilisées dans l'enseignement (graphiques, diagrammes, schémas, gravures...) modifient le statut des connaissances formées dans l'action en situation.

Dans sa théorie, Piaget insiste sur l'activité du sujet dans son apprentissage. L'action et les expériences ont ainsi un rôle prépondérant dans l'élaboration des processus cognitifs. Pour Piaget, l'enfant agit sur le milieu. Il est donc en perpétuelle interaction avec les objets et les personnes qui l'entourent. En utilisant la perception, les représentations, la réflexion et le langage il va progressivement maîtriser ce milieu dans lequel il évolue.

#### **1.4.5 Lecture et exploitation de l'image**

Si pour Confucius « une image équivaut à mille mot », il faut cependant en comprendre les clefs. L'objectif de l'apprentissage par l'image consiste à rechercher le sens. Il faut pour cela, donner à l'apprenant les clefs qui lui permettraient de voir ce que l'image donne à voir. Une véritable pédagogie du regard est nécessaire dans cette perspective.

Parler de "lecture" à propos de l'image peut paraître étonnant si l'on admet le verbe lire dans son acception la plus stricte. Mais cela est justifié si l'on pense que lire c'est aussi représenter des signes, faire des hypothèses et, en fin de compte, essayer de détecter le sens d'un message qu'il soit linguistique, iconique ou sonore. C'est ainsi que

Lilliane Hamm<sup>54</sup> introduit son ouvrage sur la lecture d'images privilégiant une approche sémiologique de l'image étudiée comme un système de signes. On observe que celle-ci fonde toute sa pédagogie sur la compréhension et la signification des images, comme dans l'apprentissage de la lecture.

Au même titre que la lecture d'un texte écrit, la lecture d'une image exige du lecteur la mobilisation d'un réseau complexe de compétences.

Cette maîtrise nécessite un apprentissage que les situations de la vie courante rencontrées par un enfant sont impuissantes à satisfaire.

Certaines images présentent des difficultés de lecture-compréhension plus grandes que d'autres. Il est indispensable d'en tenir compte, particulièrement lorsque l'enseignant lors de l'exploitation d'une image se trouve en situation "prescriptive" ne possédant guère le choix d'un corpus varié d'images et étant obligé de se contenter d'une gravure unique proposée par le manuel.

Avant de parler de la lecture de l'image toutefois, il nous paraît important de considérer d'abord la perception puis la vision, c'est-à-dire la manière de voir, de regarder une image. La première réaction de l'élève, invité à observer une image, est de "raconter" ce qu'il voit ou ce qu'il a cru voir sous forme d'une description. Cet exercice ne manque pas d'intérêt puisqu'il provoque l'expression de l'apprenant et la production d'un texte personnel résultat d'une activité de reconnaissance et d'identification qui consiste à établir la conformité entre des données sensorielles et des connaissances enregistrées dans la mémoire. En observant une image, l'enfant fait appel à tout son vécu, toute son expérience et, c'est son activité cérébrale qui donne du sens à ce qu'il voit. Ceci se réalise par toute une série d'opérations de repérage, de recherche d'indices, de schématisation, d'anticipation etc.... et c'est grâce au stock des acquis que, par comparaison, l'image prend du sens. Le fait d'identifier une chaise sur une gravure est le résultat d'une comparaison entre cette chaise en particulier et le prototype de chaise que je déterre de ma mémoire. Il ne sert à rien de dire à un élève de bien ouvrir les yeux pour voir ce que l'enseignant cherche à lui faire voir s'il n'a pas dans sa mémoire les moyens de décoder l'image qui lui est proposée.

L'image semble simple à lire puisqu'elle utilise un langage analogique s'appuyant sur des signes qui, généralement sont des figures du monde réel. On reconnaît qu'il s'agit de la représentation ressemblante d'une montagne par exemple, donc l'image

---

<sup>54</sup> Armand Colin Bourrelier, Lire des images, Seuil, 1989.

nous parle d'une montagne. Ce serait simple si les images étaient toutes sorties d'un imagier enfantin. Mais dans la réalité, si l'image montre une montagne, celle-ci sera unique, riche de détails qui lui seront spécifiques. Elle ne sera que rarement la montagne, c'est-à-dire le concept "montagne", contrairement au mot "montagne" composé de huit signes graphiques conventionnels.

Analyser une image, c'est chercher des voies qui isolent des données de manière à ce que l'émotion et l'anecdote ne prennent pas le pas sur le sens. Les signes de l'image, ni arbitraires, ni conventionnels ne sont pas spécifiques à l'image: couleurs, objets, actions qui tous sont des signes font également partie de la vie réelle. C'est ainsi que ce que l'on voit dans l'image n'est pas toujours ce que l'on doit comprendre. Chaque signe porte plusieurs sens possibles, c'est pourquoi on parle de polysémie de l'image. Nous devons aussi préciser qu'une image n'est pas un pur et simple reflet de la réalité mais le résultat d'une intention, celle de son auteur. Etudier une image, c'est s'attacher à relever les éléments susceptibles de nous éclairer sur sa signification. Il s'agit donc de bien observer l'image. Pour cela, trois types de signes doivent être pris en considération:

- Les signes linguistiques, mots qui dans une image sont généralement mêlés aux autres signes.

- Les signes plastiques qui sont la caractéristique matérielle de l'image (couleur, forme, texture, lumière, spatialité...). La dimension plastique c'est ce qui constitue le langage propre de l'image.

- Les signes iconiques c'est-à-dire ce qui est représenté et qui fait référence au réel, ce qu'on appelle le contenu référentiel, à lire selon trois approches:

**a/** On lit les signes de manière iconique, cela signifie prendre les signes dans leur fonction analogique première; on voit une porte, on comprend "c'est une porte". Il y a ici comme une sorte de froideur dans la représentation.

**b/** On lit aussi ces signes de manière "iconographique". C'est une lecture qui perçoit les signes iconiques dans une situation secondaire. Plusieurs signes iconiques associés prennent alors une signification qui n'est pas l'addition des messages dénotés par chaque signe, mais un autre message, connoté, codé culturellement: on voit une porte ouverte, on comprend que quelqu'un va sortir ou entrer.

**c/** On lit enfin ces signes de manière "iconologique"; c'est une lecture qui dépasse les signes iconiques pour lire un message symbolique ou plus simplement narratif incluant dans une non-contradiction les signes iconiques de l'image: on voit une colombe, on pense à la paix, on voit une porte on pense à la liberté.

Ces deux dernières dimensions, plastique et iconique de l'image, constituent un ensemble de signes qui permettent de construire la signification de l'image avec un langage qui lui est propre et qui ne fait pas appel aux mêmes domaines de l'expérience et de la connaissance. Ainsi, pour observer le contenu référentiel de l'image (dimension iconique), on peut s'appuyer sur deux types de démarches qu'on utilise aussi pour l'interprétation des textes:

- Dans un premier niveau, l'observateur cherche d'abord à reconnaître sur l'image les éléments familiers afin d'identifier telle figure, tel objet ou tel événement représenté à une réalité observable, connue dans son environnement, ou du moins repérable dans le champ de son expérience visuelle (cette reconnaissance obéissant elle-même à des conventions et à des codes visuels) qui permet d'identifier et de nommer les dits personnages ou objets. Une telle démarche interprétative peut être assimilée à la dénotation référentielle qui consiste à rapprocher un mot de la chose qu'il désigne.
- Un deuxième niveau dans l'observation d'une image, conduit l'observateur à interpréter les figures, les objets ou les événements en fonction d'un certain nombre de codes socioculturels: telle tenue vestimentaire renvoie à telle sphère d'activité ou telle niveau social, ou tel stéréotype professionnel (facteur, boucher, enseignant) ces codes sont implicites et peuvent renvoyer à la notion sémantique de connotation.

La verbalisation du message visuel manifeste des processus de choix perceptifs et de reconnaissance qui président à son interprétation. Ce passage du "perçu" au "nommé" est déterminant dans les deux sens:

- Dans un sens perçu/nommé, il indique à quel point la perception des formes et des objets est culturelle et comme ce que l'on appelle la ressemblance ou l'analogie correspond à une analogie perceptive et non pas à une ressemblance entre la représentation et l'objet: quand une image nous semble ressemblante, c'est qu'elle est construite de manière telle qu'elle nous pousse à la décrypter comme nous décryptons le monde même. Les unités que nous repérons sont des unités culturelles déterminées par l'habitude que nous avons de repérer le monde qui nous entoure.
- Dans un sens nommé/perçu il faut comprendre qu'un projet d'images est de toute façon verbalisé avant d'être visuellement réalisé. La publicité est un bon exemple dans cette démarche. Si on veut par exemple montrer telle personne tel vêtement, tel lieu particulier, on doit s'attacher à y trouver l'équivalent visuel en faisant des choix. Un même scénario verbal peut être représenté de plusieurs manières différentes liées à l'expérience de chacun.

Lire une image c'est avant tout mettre en œuvre une stratégie de décodage. Pour réaliser une telle opération il existe de nombreux codes qui constituent autant de niveaux de lecture. L'image peut être lue donc à plusieurs niveaux. Les deux principaux niveaux sont la dénotation et la connotation. Le premier se veut une simple description ou énumération des éléments présentés et agit sur un plan objectif alors que le second et subjectif, dépend fortement du contexte et se mêle de l'interprétation du message véhiculé par cette image.

Mais d'autres codes ou niveaux ont été mis en lumière par la sémiologie et la sémantique.

Ainsi Roland Barthes verra dans une image publicitaire 3 niveaux: un message linguistique d'abord, puis un message iconique double référant aux plans de la dénotation et de la connotation.

D'autres auteurs identifient cinq niveaux et davantage encore, ainsi Péniau (1968) s'intéresse premièrement au genre d'image, ensuite à l'aspect linguistique, puis aux références de l'émetteur, et à la dénotation, enfin, à la connotation. H. Eco verra dans l'image, sept niveaux de codage superposés : perceptif, de reconnaissance, iconique, iconographique, tonal, goût, et rhétorique.

Ces faits nous permettent donc de conclure qu'il existe une variété de lectures possibles pour une image donnée. Ces niveaux seront d'autant plus riches qu'ils seront en liaison avec l'expérience de la vie de l'individu qui lit l'image et pourront bien sûr varier d'un individu à un autre.

En situation scolaire, la réaction spontanée de l'apprenant est de raconter ce qu'il voit ou ce qu'il a cru voir plus exactement, comme nous l'avons signalé plus haut, en se limitant la plupart du temps à une description qui s'arrête à quelques points d'une action qu'il a interprétée dans un premier regard. Nous donnerons quelques exemples précis dans les résultats de notre enquête de terrain. En soi, cet exercice n'est pas inutile et ne manque pas d'intérêt puisqu'il permet déjà à l'élève de prendre la parole pour identifier des objets, des actions, des personnages et les nommer.

Le maître intervient dès qu'il y a blocage pour orienter la lecture de l'image au moyen de questions du genre: que voyez- vous là, à droite, au milieu, sur/ dans ?, que fait tel ou tel personnage? Qu'en pensez-vous? Il faut noter cependant que décrire le contenu d'une image n'est pas chose aisée si l'on n'y prend garde, c'est un exercice qui relève de l'explicite et de l'objectif, précède et nourrit l'interprétation qui se caractérise par le subjectif. On pourrait alors se demander en situation pédagogique s'il est pertinent

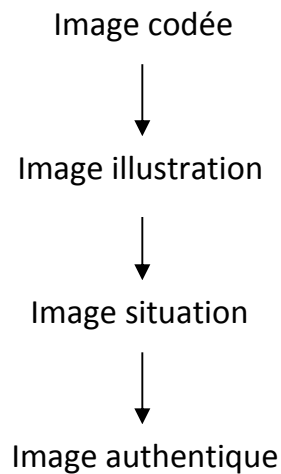
de chercher une quelconque objectivité de la description car c'est toujours à partir de son vécu que l'élève interprétera une image qui entre, plus ou moins consciemment, en résonance avec son histoire psychique et culturelle. Il serait sans doute préférable que l'enseignant favorise une lecture consensuelle qui supprimerait un certain particularisme.

Mais par où aborder l'interprétation? Il n'y a pas de règles prédéterminées à ce sujet. L'essentiel est de garder présent à l'esprit qu'une image est une "com-position", un assemblage plus ou moins complexe d'éléments destinés à former un tout intelligible et sensible. Peu importe dès lors de commencer par la distinction des plans de l'image, du cadre. Il reste toutefois que, se suffire de simples constats dans l'observation d'une gravure, ne présente guère d'intérêt. Dans bon nombre de cas, partir des seules composantes formelles d'une image pour accéder au sens serait une opération risquée car elle suppose chez les élèves un niveau de culture qui leur fait généralement défaut. Le principal enjeu dans l'observation d'une image en classe, c'est d'apprendre aux élèves à voir, voir est une intentionnalité. Voir n'est pas recevoir, mais décider de voir. Nous sommes soumis à de nombreux signaux dans la vie de tous les jours, et si nous étions réceptifs à la totalité de ces stimuli, nous ne verrions rien. C'est en faisant abstraction des éléments inutiles pour la résolution d'un problème immédiat que nous parvenons à voir et à centrer l'objet de notre étude.

La lecture de l'image implique souvent une pluralité d'interprétations du fait de sa polysémie. Et on peut dire qu'il y a autant de lectures d'images que de lecteurs. C'est dans cette pluralité que réside la richesse de l'image car elle parle à chacun de nous et ne nécessite pas toujours de fondements culturels, c'est pourquoi elle parle tellement aux petits enfants. C'est précisément l'échange qu'elle suscite qui peut être fécond et que l'école doit saisir pour instruire et éduquer.

Les élèves ont une connaissance des messages visuels et une familiarité à leur égard que ne possèdent pas les adultes. Nous vivons dans un univers investi, nous allions dire infesté, d'images. Les images utilisées comme support de l'apprentissage d'une langue étrangère se sont radicalement transformées lors de l'introduction des méthodologies SGAV (structuro globales audio-visuelles.) Les images dites authentiques (réalisées à des fins non pédagogiques) sont apparues en force dans les méthodes d'approches communicatives et on considère généralement qu'elles ont évolué



**Selon le schéma suivant**

Quel sens faut-il accorder aux deux expressions « image » et « illustration » ? On se rend compte intuitivement qu'elles s'appliquent à des formes très diverses dans leur apparence, du simple schéma, à la photo ou même à la peinture de grand artiste qui peuvent être imprimées en noir et blanc ou en couleur.

Un théoricien français de la communication, Abraham Moles<sup>55</sup>, a forgé le concept d'iconicité, qu'il définit comme une grandeur opposée à l'abstraction comme pour ainsi dire la quantité de réalisme, la quantité d'image immédiate... la proportion de concret conservée dans le schéma. Cela le conduit à l'élaboration d'une échelle de 12 degrés dont le premier correspond à la représentation la plus réaliste de l'objet concerné : sa reproduction grandeur nature en un modèle à trois dimensions, le douzième degré décrivant l'objet uniquement à l'aide de mots, c'est-à-dire en utilisant des signes abstraits (les lettres de l'alphabet) sans rapport direct avec la forme visuelle de l'objet. Moles illustre cette échelle de douze degrés que l'on peut résumer comme suit :

- ◆ Degré 0. l'objet lui même
- ◆ Degré 1. modèle bi ou tri- dimensionnel
- ◆ Degré 2. schéma bi ou tri-dimensionnel
- ◆ Degré 3. photographie
- ◆ Degré 4. dessin

---

<sup>55</sup> Abraham Moles, *Théorie informationnelle des schémas, schéma et schématisation*, Paris, 1968.

- ◆ Degré 5. schéma anatomique
- ◆ Degré 6. vue « éclatée »
- ◆ Degré 7. schéma de principe (plan schématisé de lignes ferroviaires ou de câblage électriques par exemple).
- ◆ Degré 8. organigramme
- ◆ Degré 9. schéma de formulation ( formules chimiques, sociogramme par exemple)
- ◆ Degré 10. schéma en espaces complexes (forces et positions géométriques sur une structure métallique par exemple)
- ◆ Degré 11. schéma en espace purement abstrait et schéma vectoriel (graphiques vectoriels en électrotechnique par exemple)
- ◆ Degré 12. description en mots normalisés ou en formules algébriques (équations et formules – textes).

On pourrait penser, en analysant ce tableau, que la représentation la plus fidèle est celle du degré 3 (photographie en couleur), et que toutes les représentations plus ou moins réalistes (3, 4, 5 et 6) sont celles qui apportent l'information la plus étendue et la plus précise.

L'illustration est une image au sens de représentation graphique d'un objet destiné à accompagner un texte écrit. Dans cette situation de voisinage, il s'établit une interaction entre le texte linguistique et le texte iconique (photos, dessins, portraits, gravures diverses) qui contribue à la production du sens.

L'image, d'une façon générale, sert toujours à montrer des réalités (objet, personnages, paysages ...) mais elle peut illustrer également des situations affectives comme la joie, la peur, la colère qu'un bon dessinateur peut marquer sur les visages des personnages. Une image peut aussi suggérer indirectement un dialogue; deux professeurs<sup>56</sup> ont, en 1972/73 utilisé l'image seule comme support pour faire définir des situations de communication et d'énonciation, puis de leur faire produire les énoncés correspondants en respectant le statut et le rôle des interlocuteurs figurant sur l'image et ils ont ainsi créé ce qu'on a appelé la nouvelle pédagogie de vive voix. La richesse des énoncés produits a poussé les auteurs de cette pédagogie à accorder une plus grande importance aux besoins et aux motivations des apprenants. On peut dire ici que l'image induit véritablement la pédagogie.

---

<sup>56</sup> Besse Henri, Méthodes et pratiques des manuels de langue, collection, Essais, Didier Crédif, 1985.

Dans un champ plus rétréci, mais avec une diffusion multipliée par les besoins, les modes, la poussée de la consommation, l'illustration des manuels scolaires pose quelques problèmes. En effet, l'image doit –elle respecter des "canons" pour être admise par l'école pour diffuser des images symboliques, dans un langage simplifié, reconnu, qui s'impose par ses conventions à l'adulte averti des significations implicites?

L'image dans sa fonction d'illustration des textes peut très bien se conformer à de semblables conventions pour représenter le bon, le méchant, le fort, le malin, la bonne ou la méchante fée lorsqu'il s'agit d'illustrer un conte, le marché grouillant de monde et regorgeant de fruits et de légumes, une scène familiale, un activité professionnelle, l'atelier d'un artisan ... lorsqu'il s'agit d'illustrer un texte quelconque.

Symbolique, l'illustration reste littéraire servant l'orthodoxie des significations les plus fondamentales du texte qu'elle veut rendre compréhensible par sa schématisation. Dans une autre optique, l'illustration s'applique à rendre le texte plus "parlant" en le serrant de près, s'y conformer le plus fidèlement possible dans le souci d'en traduire le sens de manière claire et précise. Une illustration riche et bien faite peut supplanter un texte écrit et attirer davantage l'attention pour devenir objet d'observation.

### **1.5 L'image figuration exacte de la signification linguistique**

L'exemple le plus simple est constitué par la représentation graphique d'un objet quelconque, chaise, boîte, armoire, arbre ... ou encore par les images figurant dans les manuels scolaires qui permet l'introduction de mots nouveaux sans avoir nécessairement à les traduire. Entre le support visuel et l'élément linguistique, l'élève établit un rapport direct et sans ambiguïté, l'image sert à évoquer le signifié du signifiant linguistique qu'il voit. Dans son observation de l'image, l'élève fait bien sûr appel à son expérience universelle, à son vécu socioculturel pour tenter de percer ses secrets et l'interpréter correctement.

Dans son apprentissage de la langue étrangère, les liens que l'apprenant établit entre l'image et l'énoncé linguistique facilite non seulement la compréhension, mais aussi la mémorisation et donc le renforcement de l'apprentissage. Il en va de même pour les autres activités utilisant l'image comme support d'apprentissage comme dans les séances de l'expression orale souvent organisées en centre d'intérêt: les moyens de transport, la carte d'invitation, les animaux ... le principe est le même: on fait appel à l'expérience universelle et au vécu de l'apprenant pour l'amener à s'exprimer à partir d'un document visuel représentant un contenu parfaitement connu qui va permettre la

désignation dans la langue étrangère des objets ou des personnages. Les éléments relevés sur l'image seront facilement nommés dès la mise en place d'un système d'équivalence entre les éléments de l'image et les éléments linguistiques leur correspondant.

Ce que l'on peut retenir de ce passage, c'est que la compréhension est facilitée et immédiate. Elle repose sur l'association simple d'un signifiant visuel dont le signifié paraît évident et d'un signifiant linguistique dont l'élève doit inférer qu'il possède le même signifié.

Nous pensons que le recours à l'image offre des avantages pédagogiques mais elle se caractérise également par ses limites. En effet, s'il est possible de trouver des coïncidences exactes entre la signification verbale et le signifié visuel dans beaucoup de cas. Les éléments linguistiques désignant des objets ou des notions visualisables sans ambiguïté comme "vélo", "avion", "tomate" ou autre ne pose aucun problème si l'image représentant ces objets est élaborée avec un minimum de soins. Mais comment représenter les notions abstraites comme « la bonté », « la gentillesse » ... A la limite donc, on pourrait penser que l'utilisation systématique de l'image pourrait nuire à l'apprentissage qui se baserait sur des éléments isolés et on ne peut que renforcer la tentation de l'élève à traduire dans sa langue maternelle alors qu'en principe l'image est utilisée pour éviter une telle tendance. A la limite, encore cette méthodologie semblerait impliquer que d'une langue à l'autre, les lexiques constituent des séries exactement superposables. Or la linguistique moderne a mis fortement en cause une telle hypothèse.

Nous pouvons donc dire que si l'image utilisée en classe de langue se limite à un éventail descriptif ou se réduit à une énumération d'objets, elle ne peut répondre aux besoins de l'apprentissage d'une langue étrangère visant l'installation de compétences de communication et d'expression.

Nous avons pu observer dans des classes, l'exploitation des gravures précédant celle des textes de lecture. Le maître demande aux élèves de dire ce qu'ils voient sur la gravure ou l'image, ceux-ci se bornent la plupart du temps à citer les personnages et les différents objets représentés, mais n'est-ce pas là également une procédure de communication? L'élève qui répond à une question de l'enseignant, même pour se limiter à décrire ce qu'il voit sur une gravure, entre en communication avec un interlocuteur et manipule un certain nombre de formes verbales dans des actes de parole. Ce qui nous semble d'un certain intérêt et l'image devient ainsi une sorte de simulacre d'une situation de communication même si cette image remplit une fonction

purement descriptive. En effet, lorsque la communication orale se manifeste à travers un dialogue entre l'élève et l'enseignant, on s'aperçoit que le langage ne se réduit pas uniquement aux éléments du perçu immédiat.

Bien au contraire, le locuteur fait appel à tout son stock lexical et à toute sa compétence discursive pour répondre aux questions de l'enseignant.

En observant une gravure représentant un enfant couché dans un lit par exemple, l'élève pourra dire: "je vois sur la gravure un garçon couché dans son lit car il est malade ou fatigué ou bien parce qu'il fait nuit ou c'est le soir ..." pourtant, sur la gravure n'apparaissent ni la maladie, ni la nuit ni le soir. L'élève procède ici donc à une lecture de l'image par inférence globale. L'image de ce fait, engendre chez l'apprenant une réaction verbale et lui fournit des points de repère à partir desquels il peut inférer la signification de paroles qui s'y inscrivent en "creux". Une série d'images peut suggérer un échange de répliques entre plusieurs personnages engagés dans une situation de la vie quotidienne. Dans la lecture d'une image, l'enfant qui ne maîtrise pas la langue doit s'identifier avec un personnage représenté sur l'image et prendre à son compte ses possibilités expressives. Il ne doit pas se contenter de décrire mais s'interroger sur ce que dit le personnage dont il entend les propos comme si lui-même se trouvait à sa place. L'élève pourra d'autant mieux pressentir le contenu du message verbal que les circonstances, les attitudes, les comportements évoqués par l'image se réfèrent à son expérience sociale et se rapportent à des faits de la vie courante qui lui sont familiers.

Dès que l'élève progresse dans l'acquisition de la langue, il retrouve dans les textes des termes et des notions connus avec l'appui desquels, et l'aide des images, il pourra enrichir son potentiel linguistique et son savoir.

Il nous faut toutefois préciser que les images ne sont pas conçues pour mettre en correspondance terme à terme des unités linguistiques et des éléments figuratifs, mais pour visualiser globalement tous les indices porteurs de signification qui sont à l'origine de l'acte de communication ou qui contribuent à sa manifestation. Dans cette perspective, le choix des images à proposer aux apprenants d'une langue étrangère, pour être efficace doit donc pouvoir rendre compte des divers aspects de la communication, elle doit laisser apparaître ses dimensions sociales et humaines. Elle doit non seulement présenter les conditions d'emploi de l'expression linguistique, mais fournir aussi les moyens d'en cerner le contenu.

Elle doit non seulement livrer des informations générales qui relèvent du champ d'expérience de l'apprenant, mais dévoiler aussi certains traits culturels spécifiques.

On parle souvent de l'ambiguïté qui caractérise l'image. Cette ambiguïté tient à la liberté qu'elle accorde à l'interprétation, à la complexité des connotations que suscite tout univers de représentation analogique. Cette ambiguïté doit entraîner l'apprenant à faire preuve d'une grande souplesse et d'une grande agilité de l'esprit dans l'exploration de l'image.

Il est clair, nous semble-t-il, que la richesse l'authenticité et l'ambiguïté de l'image en tant que support pédagogique, participent d'un même phénomène. Le maître doit s'attacher à lever cette ambiguïté en tirant parti de l'authenticité et en exploitant la richesse du document visuel. La mise en rapport de l'image et de la parole tient à la fois de la complémentarité, l'image stimulant une situation de communication suggère et appelle l'expression langagière. En retour, celle-ci ne prend tout son sens que si elle s'inscrit dans un contexte verbal et situationnel.

L'exploration d'une image permet à l'élève d'entrer en contact avec des éléments immédiatement identifiables qui conduisent à des interprétations, des échanges, des confrontations susceptibles d'installer des situations de communication authentiques facilitant les apprentissages. L'image joue alors le rôle de déclencheur d'échanges verbaux et favorise la prise de parole. Faire parler une image, c'est chercher des signes et les mettre en relation pour les interpréter. Par la stimulation qu'apporte l'image, l'élève est amené à prendre spontanément la parole pour s'exprimer. De telles activités ne peuvent que développer et enrichir ses moyens langagiers dans leurs dimensions lexicales et morphosyntaxiques.

### **1.5.1 Méthodologie de l'approche par l'image**

Souvent, en classe l'image provoque le silence. Comment donc conjurer ce silence qui risque de paralyser les élèves.

Les images ont une fonction ethnographique et culturelle, elles provoquent comme nous l'avons signalé plus haut, des réactions affectives, émotives et nourrissent l'imagination des apprenants.

L'image peut être utilisée soit dans le cadre des séances d'expression orale ou écrite, soit dans celui des séances de lecture, cas qui nous intéresse ici. On peut distinguer deux types de démarches selon que l'image soit ou non accompagnée de texte écrit :

- La démarche dénotative qui utilise la description: on peut décrire ce que l'on voit, au premier, au second, à l'arrière-plan – les différentes couleurs, les personnages (nombre, sexe, âge, habillement, actions, gestes et regards) on peut décrire les objets et le décor et on peut indiquer leur rôle.
- La démarche connotative qui est influencée par notre perception du monde dans laquelle on distingue quatre aspects:
  - a) La lecture contextuelle: l'image d'une plage bordée de palmiers ne sera pas perçue de la même façon au mois de juin et au mois de février. De même elle sera lue différemment par les habitants du littoral et ceux des montagnes.
  - b) Les facteurs socio- culturels: la lecture est influencée par notre connaissance du sujet, la photo d'un minaret parlera plus à celui qui sait ce que représente un tel édifice. L'interprétation de l'image dépend donc de l'expérience du lecteur.
  - c) Les facteurs personnels: suivant les sensibilités individuelles, une image peut provoquer des réactions diverses: dégoût, plaisir, colère, enthousiasme ...
  - d) La notion d'indice: elle génère des énoncés sur ce qui n'est pas présent dans l'image et que l'on peut assimiler au "non-dit » d'un texte. L'image d'une peau de banane sous les pieds d'un aveugle fait parler d'une chute, la fumée fait parler du feu, et c'est dans ce sens que l'on parle de la polysémie de l'image.

### 1.5.2 L'approche sémiotique

La sémiotique a pour ambition de comprendre la culture et la communication à partir d'une réflexion sur les signes. Son interrogation porte sur la manière dont les individus et la société produisent, font circuler et interprètent les différents signes, les différents systèmes sémiotiques, les différents langages.

Selon Bernard Darras<sup>57</sup>

*"La théorie sémiotique repose sur des postulats fondant une théorie cognitive, soit une logique. Le postulat central fondant le projet sémiotique pourrait se ramener à l'affirmation suivante: le monde (au sens de cosmos) ne nous est accessible que comme représentation*

---

<sup>57</sup> Bernard Darras, *l'icône et image, médiation & information*, Revue internationale de communication, Paris, l'Harmattan, 1997.

*sous la forme d'artefacts appelés "signes". Ces artefacts ou signes sont des "construits". Le monde réel, référentiel n'est pas directement accessible par l'intelligence et la connaissance. La compréhension, l'intelligibilité des signes sous lesquels le monde se présente à nous, et nous est accessible, se fait par un traitement ou une manipulation des signes à l'aide d'autres signes."*

Ce nécessaire enchaînement des signes est appelé "sémiosis" (en grec: action de signifier) par Peirce, c'est-à-dire un processus, un mouvement d'avancée de signes, du savoir que Peirce nomme "mouvement de sémiose. Pour Peirce, le signe n'est pas une simple unité de code, c'est un véritable processus d'élaboration de significations.

C'est la démarche sémiotique qui propose d'aborder l'image sous l'angle de la signification, non sous celui de l'émotion, de l'esthétique ou encore des aspects trop fonctionnels attribués à l'image.

Une approche théorique de l'image peut nous aider à comprendre sa spécificité. En réalité compte tenu des différents aspects de l'image, plusieurs théories peuvent aborder l'image parmi lesquelles la théorie sémiotique. On peut aborder l'image sous l'angle de sa signification en laissant de côté celui de l'émotion qu'elle peut provoquer ou du plaisir esthétique qu'elle peut procurer à celui qui la contemple.

La sémiotique se donne pour objet l'étude des signes et leur mode de production de sens, c'est-à-dire la façon dont ils provoquent des significations, c'est-à-dire des interprétations. En effet, un signe n'est signe que s'il "exprime des idées" et s'il provoque dans l'esprit de celui qui le perçoit une démarche interprétative. Le travail du sémioticien consiste à voir s'il existe des signes de catégories différentes.

Il nous faut préciser que l'idée d'élaborer une science des signes, appelée sémiologie ou sémiotique et qui consisterait à étudier les différents types de signes que nous interprétons, à en dresser une typologie, à trouver les lois de fonctionnement des différentes catégories de signes, est une idée récente qui remonte au début de notre siècle. Les grands précurseurs en sont le linguiste F. de Saussure, en Europe et le scientifique Charles Sandres Peirce aux états unis. Il n'entre pas dans nos intentions de reprendre ici l'histoire et les différents développements de ces deux théories, nous voulons tout simplement exposer succinctement les grands principes qui sont opératoires pour mieux comprendre à la fois ce qu'est une image, ce qu'elle "dit" et surtout comment elle le dit. Le travail de Peirce est particulièrement significatif à ce



sujet. Il n'a pas étudié d'abord le langage comme l'a fait par exemple Saussure, mais il a essayé de penser dès le départ à une théorie générale des signes et une typologie très générale aussi qui comprend également la langue, mais insérée et relativisée dans une perspective plus large.

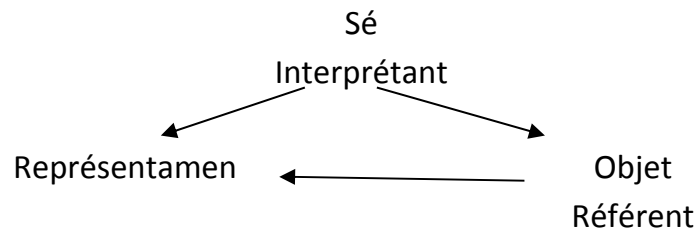
Pour Peirce, un signe a une matérialité que l'on perçoit avec l'un ou plusieurs de nos sens. On peut le voir (objet, couleur, geste...), l'entendre (langage articulé, cri, musique, bruit...), le sentir (odeurs diverses: parfum, fumée...), le toucher ou encore le goûter. En conséquent, le clivage des mots et des choses, de la représentation et du monde, ne saurait être absolu chez Peirce, car les mots ne sont pour lui que des représentations générales et accidentelles des qualités des choses, lesquelles qualités ne peuvent être connues qu'à travers la représentation iconique. C'est pourquoi Peirce dira d'ailleurs que la pensée ne saurait se passer d'icône. Ainsi, le mot /pipe/, s'il n'en est pas une dans la mesure où il en constitue le symbole, doit-il pouvoir faire émerger dans la pensée l'icône (ou l'image) d'une pipe. Peut-être serait-ce là, par ailleurs, le projet très sémiotique du tableau de Magritte : de démontrer comment le symbole requiert toujours les services de l'icône grâce à quoi il représente des qualités généralisées.

Cette chose que l'on perçoit, tient lieu de quelque chose d'autre: c'est la particularité essentielle du signe: être là, présent, pour désigner ou signifier autre chose, d'absent, concret ou abstrait.

Un signe est donc perçu. Il représente un objet. Il a un sens pour celui qui le perçoit. Il y a donc un lien indispensable entre trois pôles. Celui du signifiant, c'est-à-dire le signe lui-même, la trace, celui du référent c'est-à-dire l'objet représenté, mais absent, celui du signifié, c'est-à-dire ce qui est réellement reçu, compris, par le récepteur.

Pour Peirce, tout signe entretient donc, une relation solidaire entre trois pôles au moins et non plus deux comme chez Saussure (Sa/Sé): La face perceptible du signe: "représentamen" ou signifiant (Sa), ce qu'il représente: "objet" ou référent, et ce qu'il signifie "interprétant" ou signifié (Sé). Par signifiant, il faut comprendre la manifestation matérielle du signe, symbole graphique, image acoustique, par opposition au signifié dont elle est le support. Chez Saussure, le signifiant n'est que l'image acoustique considérée comme l'empreinte psychologique du son. Le signifié est considéré comme le contenu du signe manifesté concrètement par le signifiant.

Cette triangulation représente aussi bien la dynamique de tout signe en tant que processus sémiotique, dont la signification dépend du contexte de son apparition comme de l'attente de son récepteur que Peirce schématise comme suit: <sup>58</sup>



Dans la langue le mot renvoie à un concept. Mais un même mot peut renvoyer à des signifiés différents. Si l'enseignant veut par exemple faire acquérir à ses élèves le mot "bouchon" sans aucun support ce terme peut renvoyer à un morceau de chêne liège arrondi servant à boucher une bouteille ou à un grand nombre de voitures formant une longue chaîne d'attente sur une route. C'est le contexte qui permettra d'éclairer le sens du mot. Ces variations de signification ne concernent pas uniquement les signes linguistiques mais s'appliquent également à tous les types de signes et particulièrement à l'image. Ainsi une photographie (signifiant) représentant un joyeux groupe de personnes (référent) peut signifier, selon le contexte, "photo de famille" ou dans une publicité "joie ou convivialité" (signifiés).

Peirce, par ailleurs distingue trois grands types de signes: l'icône, l'indice et le symbole.

- L'icône correspond à la classe de signes dont le signifiant entretient une relation d'analogie avec ce qu'il représente, c'est-à-dire avec son référent. Un dessin figuratif, une photographie, une image de synthèse représentant un arbre ou une maison sont des icônes dans la mesure où ils "ressemblent" à un arbre ou à une maison.
- L'indice correspond à la classe des signes qui entretiennent avec ce qu'ils représentent une relation causale de contiguïté physique. C'est le cas des

<sup>58</sup> Martine Joly, Introduction à l'analyse de l'image, Nathan. Université, 2003.

signes dits "naturels" comme la pâleur, la fatigue, la fumée pour le feu, le nuage pour la pluie, la trace laissée par un marcheur sur le sable ...

- Enfin le symbole correspond à la classe des signes qui entretiennent avec leur référent une relation de convention comme les drapeaux pour les pays ou la colombe pour la paix mais aussi le langage considéré comme un système de signes conventionnels. Cette classification de Peirce permet la compréhension de l'image et de différents types d'images, ainsi qu'à leur mode de fonctionnement.

Une icône aussi évidente qu'un dessin réaliste a sa part de convention représentative et donc de symbole au sens peircien du terme. Nous ne voulons pas parler ici des significations conventionnelles que l'on peut donner à un dessin comme par exemple la colombe qui symbolise la paix, mais montrer que la façon de dessiner elle-même respecte des règles représentatives convenues comme celles de la perspective par exemple.

Nous pouvons dire, pour récapituler la définition théorique de l'image selon Peirce, qu'elle ne correspond pas à tous les types d'icônes, qu'elle n'est pas que visuelle, mais qu'elle correspond bien à l'image visuelle dont les théoriciens débattent lorsqu'ils parlent de signe iconique. L'image n'est pas le tout de l'icône, mais bel et bien un signe iconique.

Strictement centrés sur l'image visuelle, les sémiologues ont catégorisé les signes de l'image. On trouve:

- Des signes plastiques, caractéristiques substantielles ou matérielles de l'image (couleur, forme, composition, texture, spatialité, lumière);
- Des signes linguistiques, mots qui, dans une image, sont généralement mêlés aux autres signes;
- Des signes iconiques à lire avec trois approches:
  - On lit ces signes de manière "iconique" cela signifie prendre les signes dans leur fonction analogique première. On voit sur l'image une porte on comprend "c'est une porte", il y a ici comme une certaine froideur dans la représentation.
  - On lit aussi ces signes de manière "iconographique". C'est une lecture qui perçoit les signes iconiques dans une signification secondaire. Plusieurs signes iconiques associés prennent alors une signification qui

n'est pas l'addition des messages dénotés par chaque signe, mais un autre message, connoté, codé culturellement: on voit une porte ouverte, on comprend que quelqu'un est sorti ou va entrer;

- On lit enfin ces signes de manière "iconologique" c'est une lecture qui dépasse les signes iconiques pour lire le message symbolique ou plus simplement narratif incluant dans une non contradiction les signes iconiques de l'image: on voit une porte, on pense à la notion de liberté.

Les problèmes des sémiologues et théoriciens de la communication sont proches mais néanmoins sensiblement différents de ceux que rencontrent les linguistes qui ne prennent en considération que la langue. Les sémiologues quant à eux, s'intéressent à toute sorte de signes : les objets porteurs de signification, les images dans leur grande diversité, les gestes, les sons ... s'intéresser à la langue seule peut apparaître comme restrictif et ferait apparaître comme un médium relativement neutre, un simple moyen de communiquer, indifférent à cela même qui est communiqué. Au contraire, la nécessaire prise en compte de la diversité des signes fait apparaître leurs spécificités, certains caractères propres à la signification iconique. C'est la démarche sémiotique qui propose d'aborder l'image sous l'angle de la signification. Il s'agit de trouver dans l'image ce qui fait sens et la manière dont ce sens se traduit.

L'abstraction est une opération de l'esprit qui consiste à identifier les traits généraux appartenant à un objet et leur donner des attributs, d'où l'intérêt pédagogique de l'image et son utilisation à l'école. Les psychologues reconnaissent la faculté d'abstraire comme étant une caractéristique de l'intelligence. Dans le cas de l'image, il est possible d'identifier un ensemble reliant l'image représentation du réel jusqu'à l'image abstraite, représentant des formes pures.

Liliane Hamm<sup>59</sup> nous propose un schéma d'analyse significatif pour une lecture sémiologique de l'image :

1<sup>er</sup> niveau de lecture: la dénotation, qui permet la simple reconnaissance de ce qui est représenté.

SIGNIFIANTS → SIGNIFIÉS

(points, lignes et taches)      (contenu analogique: l'objet réel tel que nous le percevons)

2<sup>ème</sup> niveau de lecture: la connotation, qui est une lecture interprétative, une recherche de sens.

SIGNIFIANTS → SIGNIFIÉS

(iconiques et extra-iconiques)                      (interprétations)

Ce schéma ne prétend pas résumer la lecture d'image à une seule démarche: inventier ce que l'on voit puis s'élever à ce qu'on pense. Elle propose aussi la méthode de l'appel par le(s) signifié (s)... que faut-il comprendre? Il s'agit simplement de partir des signifiés d'une image pour en retrouver ensuite les signifiants. Ce moyen d'analyse élaboré par Roland Barthes dans sa "rhétorique de l'image" a l'avantage de respecter l'attitude que tout lecteur a devant une image: décrypter le sens sans forcément chercher à le justifier.

Toutefois, lorsqu'il s'agit d'analyser l'image fixe, pour en dégager la logique et la signification, on peut emprunter d'autres outils dont certains sont liés au domaine du cognitif...

*"Les sciences cognitives sont des sciences sur la cognition ou faculté de connaître qui se rapportent aux processus par lesquels un sujet acquiert des informations sur son environnement"*<sup>60</sup>.

Jean Claude Passegand dans son dernier essai, définit le cognitif comme un "domaine de recherche qui recouvre toutes les questions se rapportant à la perception, à la mémoire, à la formation des représentations mentales et à leur organisation, aux

<sup>59</sup> Liliane Hamm, Lire les images, Armand Colin-Bourrelier, 1986.

<sup>60</sup> Définition du petit Larousse

concepts, au langage... aux raisonnements, aux décisions et aux résolutions de problèmes, aux procédures."<sup>61</sup>

Ces théories cognitives cependant, peuvent compléter les modèles sémiologiques et non les remplacer puisqu'elles ne se limitent pas à la maîtrise "scientifique de l'image". En effet, dans une perspective théorique sémiotique, où l'enfant recherche et interprète les signifiants déjà présents dans une image, une approche cognitiviste (tenant compte du processus mental qui transforme une perception en une représentation) va donner un autre sens aux pratiques pédagogiques.

Dans sa tâche qui consiste à aider les élèves, l'enseignant peut s'appuyer sur le modèle sémiotique qui semble suffire pour débiter une pédagogie d'aide par la lecture d'images au service de l'apprentissage et de l'accès au sens. Toutefois lorsqu'il s'agit d'analyser une image fixe, pour en dégager la logique et la signification, on peut faire appel à d'autres outils dont certains sont liés au domaine du cognitif.

Nous pouvons donc dire, que la sémiologie fouille le terrain des significations pour reconstituer pas à pas la production du signe en révélant la co-existence de trois messages: le message linguistique, celui de l'image littérale et celui de l'image symbolique. C'est d'ailleurs l'étude du rapport que ces trois messages entretiennent entre eux qui intéresse particulièrement le sémiologue, motivé par la compréhension de la structure texte – image dans son ensemble. L'entreprise sémiologique est bel et bien, une recherche de la cohérence de tout cette structure texte – image.

### 1.5.3 – Approche cognitiviste

Le petit Larousse définit les sciences cognitives *comme étant des sciences qui portent sur la cognition ou la faculté de connaître.*

Plutôt qu'une alternative aux modèles sémiotiques dont nous avons parlé plus haut, ces théories cognitives peuvent venir les compléter puisqu'elles ne se limitent pas à la maîtrise scientifique de l'image. En effet, dans une perspective théorique sémiotique, où l'enfant recherche et interprète les signifiants déjà présents dans une image, une approche cognitiviste tenant compte du processus mental qui transforme une perception en une représentation, va donner un autre sens aux pratiques pédagogiques liées au traitement de l'information et au mode de pensée :

---

<sup>61</sup> .R.Gagné, The conditions of learning, non traduit en français, cité par J.C. Passegand

### a) Images fixes et traitement de l'information

Le traitement de l'information est conditionné par l'activité intellectuelle de l'apprenant qui réagit à une stimulation externe (une image visuelle dans le cas qui nous intéresse) pour la transformer en une représentation mentale dont il pourra disposer. Ce processus met en avant le rôle de la mémoire ou plus exactement des mémoires.

Une stimulation visuelle met en activité des récepteurs sous forme d'impulsions neuronales qui traversent le registre sensoriel un court instant. L'attention de l'observateur transforme ces impulsions en objets perçus. Ensuite ces informations sont stockées sous forme d'images visuelles dans la mémoire à court terme durant quelques secondes. Pour entrer dans la mémoire à long terme, ces informations sont encodées sous forme sémantique ou significative, c'est-à-dire que l'apprenant va donner du sens au message visuel qu'il va conceptualiser pour le stocker dans la mémoire à long terme dans laquelle l'apprenant pourra puiser pour accéder à la connaissance. Jacques Aumont affirme ainsi, que: "*la constance et la stabilité perceptives ne peuvent s'expliquer que si l'on admet que la perception visuelle met en jeu un savoir sur la réalité visible*". Chaque perception nouvelle s'inscrit dans un réseau préexistant qui contribue à la construction d'un savoir.

### b) Images fixes et mode de pensée

Nous l'avons admis plus haut (voir rapport images / mots) il semble impossible de dissocier la lecture d'une image fixe de l'utilisation du langage. Comme l'affirme Michel Chion<sup>62</sup>:

*"Dans l'analyse audio-visuelle, il faut bien se fier aux mots", car dire ce qu'on a perçu est un acte créateur qui permet d'affiner et développer le langage pour ensuite mieux percevoir. Il dit aussi "employer des mots plus rigoureux et spécifiques, permet de confronter les perceptions les unes avec les autres, d'avancer dans leur définition et leur repérage".*

Cette exigence verbale provoque une tension entre deux modes de pensée: la pensée logique et la pensée analogique.

---

<sup>62</sup> Michel Chion, *L'audiovision*, Nathan Université, 1990.

La pensée logique et la pensée analogique: A l'école, l'image n'a pas de statut véritable car on pense encore que celle-ci ne permet pas toujours d'accéder au concept. Si l'on en croit les dernières recherches sur le fonctionnement du cerveau, on peut faire la distinction entre deux modes de pensée, "**la pensée analogique**" et "**la pensée logique**", ceci proviendrait de la spécialisation fonctionnelle des deux hémisphères cérébraux et de leur nécessaire complémentarité. Bien entendu, les enseignants ont tendance à privilégier le deuxième mode de pensée, le premier étant presque totalement ignoré. Nous pensons qu'il ne s'agit pas de favoriser un mode de pensée sur l'autre mais d'enrichir et développer le système logique avec l'aide de l'image comme médium ou intermédiaire. L'image, par sa ressemblance avec ce qu'elle représente est dite analogique. La pensée analogique construit une représentation à mi-chemin entre la présence et l'absence de l'objet. Au contraire, la pensée dite logique, par sa coupure de tout lien direct à l'objet représenté, en souligne davantage l'absence. Ceci explique peut-être les difficultés de certains élèves qui ont du mal à accéder à la pensée logique, c'est-à-dire à se confronter à l'absence, à entrer dans l'abstraction, à accéder à des savoirs privés de la réalité concrète ou de référence à des éléments matériels.

Sans être catégorique, ces nouvelles approches qui tiennent compte des progrès de la neurobiologie, peuvent nous permettre de nous interroger sur nos pratiques pédagogiques.

Du cerveau gauche relève le traitement des informations de type logique, abstrait, analytique tel que le langage, les nombres. Du cerveau droit relèvent les informations de type analogique, spatial, sensoriel, synthétique comme les images ou la musique.

Selon la tâche à accomplir, un des hémisphères à tendance à dominer et cette domination peut être accentuée par le mode de présentation, les techniques pédagogiques mises en œuvre dans la présentation des connaissances à enseigner comme le suggère Gabriel Racle<sup>63</sup>, une pédagogie qui tient compte de ce principe, se donne pour objectif d'être interactive. Elle tient compte des stratégies d'apprentissage des enfants pour y adapter l'enseignement. Ne pas tenir compte de ces théories dans les situations d'enseignement / apprentissage pour aider nos élèves n'est-ce pas nous exposer à renoncer à certaines possibilités qui peuvent se révéler fructueuses?

---

<sup>63</sup> Gabriel Racle, La pédagogie interactive, éd Retz, Paris, 1983.



#### 1.5.4 – Approche psycho-physiologique

Il s'agit ici de questionner la lecture d'images pour l'élève, sur un plan perceptif, intellectuel et affectif.

**a) Sur le plan perceptif :** la perception est une opération complexe comme nous l'avons signalé plus haut, dont le déclenchement, le déroulement et le niveau de réussite dépendent pour une part, des compétences de l'enfant et pour une autre part, de la nature et la structure de l'objet.

Les compétences de l'enfant sont liées d'une façon plus ou moins directe:

- Aux données relatives à la physiologie de la vision: Ainsi pour la vision, on sait que seule la petite partie de la rétine, appelée "fovéa", permet de distinguer avec une acuité suffisante les détails d'un objet ou d'une image. Au-delà de cette zone de netteté, la vision devient floue, et le rôle de la rétine se limite à collecter de vagues informations périphériques. Les yeux sont en mouvement perpétuel, ils balayent et décomposent le champ visuel en succession de fragments; ce mouvement n'est pas régulier et il n'obéit pas à un ordre unique de lecture. A ce niveau, qualifié de mécanique, les enfants disposent en principe de toutes leurs capacités.

- A sa position psychologique à l'égard du matériel perceptif: L'attitude des élèves à ce qu'on va leur proposer conditionne leur future réussite. On doit premièrement tenir compte des facteurs d'ordre affectif: intérêt, attention, curiosité, et veiller à ce qu'ils ne constituent pas des obstacles à l'aide éventuelle que peut fournir l'analyse d'images. Nous pensons qu'il faut expliquer aux élèves pourquoi les activités doivent commencer par la lecture d'images. En effet, les associer au but pédagogique que l'on vise peut garantir une sorte de contrat moral entre le maître et les élèves. Une fois qu'ils seront renseignés, les séances pourront être profitables. Des facteurs d'ordre intellectuel participent également à la compétence des apprenants. Il s'agit des savoirs possédés ou non par les élèves.

Ils concernent aussi bien le monde que les aspects du monde, dont les images constituent un double plus ou moins ressemblant, que les techniques et les codes liés aux principes mêmes de la représentation iconique. On comprend alors à quel niveau agir pour aider les élèves dans l'acquisition des savoirs. Puisque ces savoirs intellectuels renvoient au niveau d'évolution des élèves et aussi à leurs origines socio-culturelles, c'est à l'enseignant de rattraper cette différence, avec le temps et les moyens dont il dispose. Bien sûr, il n'y a pas de miracle, mais l'image utilisée à bon escient peut avoir ce rôle de favoriser les compétences transversales à long terme.

- La nature et la structure de l'image: dans sa nature et sa composition, nous pouvons considérer l'image sous deux aspects:

- Le type d'image,

- Le rôle des éléments qui dans l'image déterminent de façon plus ou moins contraignante le point de départ du parcours de lecture. Ainsi pour les images fixes, les facteurs de lisibilité varient plus ou moins selon que l'on a affaire à des images photographiques ou dessinées, figuratives (comme dans le livre qui nous intéresse), ou abstraites. D'autre part, les lignes, l'échelle des plans, les angles de vue, la lumière, la composition, la perspective sont autant de facteurs qui influencent plus ou moins la lecture des enfants.

**b) Sur le plan intellectuel :** dans cette perspective, il s'agit de rappeler le rôle de la langue dans l'analyse des images. Seule la langue est en mesure de dire l'image. C'est à dire pas seulement en parler mais la parler ou l'analyser pour la rendre significative sur sa forme et son contenu. *La langue reste donc au fondement ultime du sens, puisqu'elle seule est capable d'articuler les signifiants et les signifiés de tous les systèmes de communication.* On peut donc avancer que le premier rôle de la lecture des images fixes à l'école sera d'améliorer et de perfectionner les compétences verbales orales et écrites des élèves. Christian Metz affirme d'ailleurs à ce propos que " *il n'y a nul paradoxe à ce que l'image, parce que non verbale, soit dans bien des cas un inducteur de comportements verbaux plus efficaces, que ne le sont certains textes écrits.*"<sup>64</sup>

Par ailleurs, Nous avons signalé plus haut la polysémie de l'image. Cette polysémie qui fait qu'une même image peut véhiculer des significations différentes, permettrait à chacun des élèves d'une classe d'exprimer son propre discours. La polysémie de l'image permettrait donc une polysémie de l'expression verbale.

**b) Au plan affectif :** les images peuvent être la concrétisation d'une activité, d'un imaginaire du sujet émetteur, mais surtout la zone de cristallisation des projections affectives et des représentations imaginaires du sujet récepteur d'images. Pour l'enseignant, c'est ce dernier qui doit le préoccuper davantage. L'élève doit arriver à reprendre goût à l'apprentissage au moyen de l'image. L'enfant ne sélectionne et ne s'intéresse qu'aux images qui répondent à une attente affective ou qui éveillent chez lui des souvenirs. Une image n'intéresse donc le psychisme d'un individu que si elle

<sup>64</sup> Christian Metz, Images et pédagogie, in communications N°15,1970, p.165.

résonne dans son l'histoire. Selon les psychanalystes De Laplanche et Pontalis,<sup>65</sup> la projection correspond au fait que " *le sujet perçoit le milieu ambiant et y répond en fonction de ses propres intérêts, aptitudes, habitudes, états affectifs, attentes, désirs*". L'interprétation d'une image peut être le révélateur de structures importantes de la personnalité dans les connotations individuelles qu'elle évoque. Lors de cette étape, il convient de comprendre les intérêts pédagogiques et de prendre en compte les facteurs affectifs qui sont en jeu, dans la réception des messages iconiques par les enfants.

Ces trois approches que nous venons de voir ont été résumées par Claude Palandri de l'institut universitaire de formation des maitres de Strasbourg dans le tableau synoptique suivant:<sup>66</sup>

---

<sup>65</sup> Laplanche Jean et Pontalis J.B, Vocabulaire de la psychanalyse, PUF, 2007.

<sup>66</sup> Claude Palandri, La lecture d'images, IUFM de Strasbourg, CAPSAIS. 1995/96, Mémoire professionnel. Option E.

Tableau 8 :

Approches	Sémiologique	Cognitiviste	Psychophysiologique
<b>Objectifs</b>	Considère l'image comme un système de signes, a pour but d'étudier ses codes et son langage.	Considère l'image comme un stimulus visuel à l'origine du processus mental qui transforme une perception en une représentation.	Questionne l'image quant à ses effets perceptifs, intellectuels et affectifs pour l'enfant.
<b>Méthodes utilisées</b>	<u>Analyse de l'image:</u> * dénotation et connotation * appel par le signifié <u>apprentissage des codes:</u> * les signifiants iconiques (échelle plans, angle de vue, lumière ...) * les signifiants extra-iconiques ex: explication des détails culturels	<u>Traitement de l'information:</u> * utilisation des différentes mémoires: perception de l'information puis recherche et récupération en vue du stockage dans la mémoire à long terme. * <u>spécialisation des hémisphères cérébraux et nécessaire complémentarité:</u> * utiliser l'image pour aller de la pensée analogique à la pensée logique.	<u>Prise en compte de l'attitude des réactions et des compétences des élèves:</u> * les observer, les écouter, leur expliquer et les associer à la pédagogie <u>prise en compte de supports:</u> * adapter et varier les images en fonction des élèves * utiliser la puissance affective des images.

<b>Aspects positifs</b>	Claire et univoque Cadrée, objective Cohérente Plus facile à évaluer Permet la manipulation Eveille l'esprit critique Fonctionnelle Reconnue	*Tient compte du récepteur et des mécanismes de réception de l'image *Fait passer d'une perception globale à une perception analytique *Etablit une hiérarchie dans les perceptions *Rend l'élève actif s'il y a conceptualisation *Travaille le registre perceptif *Met en avant le rôle esthétique de l'image	Laisse les sensibilités s'exprimer Tolérante.
-------------------------	---	--	--

A propos de ces trois approches que nous venons de présenter, on peut conclure qu'elles peuvent facilement « cohabiter » sans risque de contradiction du moment qu'elles peuvent bénéficier pleinement aux enfants. Associer le modèle sémiologique empruntant à la linguistique, un modèle cognitiviste du traitement de l'information, mais aussi interpréter l'image quant à ses effets sur l'enfant, peut servir de base à une stratégie d'aide à la compréhension d'écrits par la lecture d'images.

En tant que représentation du réel, l'image est un signe, qui répond aux lois de la sémiologie et de la sémiotique. Ces lois reposent sur l'établissement de liens entre le signe et la chose qu'il représente comme nous l'avons indiqué plus haut. En tant que signe, on regardera l'image comme une icône et l'on parlera du taux d'iconicité de l'image. Plus le taux d'iconicité sera élevé, plus on dira que l'image est près du modèle qu'elle représente. Le taux d'iconicité est la ressemblance qu'entretient l'image avec le référent. Ainsi une photographie sera plus proche du modèle qu'un dessin, lequel l'emporte sur un pictogramme du même objet.

Tout signe véhicule un message et est destiné à la communication. Que ces signes soient iconiques, verbaux, gestuels ou autres, ils sont porteurs de messages plus ou moins cohérents, plus ou moins signifiants. On comprendra aisément que dans ce processus, l'image devenue signe porte un message propre à sa nature, selon sa fonction. L'image tentera d'émouvoir, de persuader de revendiquer, d'expliquer, d'informer suivant des principes de fonctionnement déterminés:

Le premier grand principe à retenir est sans doute l'hétérogénéité de l'image en ce sens qu'elle coordonne au sein d'un cadre différentes catégories de signes: des images au sens théorique du terme (des signes iconiques, analogiques), mais aussi des signes plastiques, (couleurs, formes, texture) et la plupart du temps aussi des signes linguistiques du langage verbal (légende par exemple). C'est leur relation, leur interaction qui produit du sens que nous pouvons décrypter et comprendre grâce à une observation méthodique. Cette production de sens nous conduit à poser une autre question, quels rapports entre l'image et la connaissance?

On peut trouver une réponse en considérant l'opposition image / verbal, ou message véhiculé par l'image et message verbal. Cette opposition peut être envisagée de deux manières:

- Si on l'évalue c'est à travers la dimension proximité / distance par rapport aux choses représentées, l'image sera perçue comme beaucoup plus proche de l'immédiateté (impliquant participation, identification, affectivité ...) que le verbal beaucoup plus propice à la distance et à la réflexion.
- Si on aborde l'opposition à travers la dimension sémantique, il sera possible de faire valoir la richesse sémantique de l'image (sa polysémie) contre la limitation des mots, et corollairement les qualités de la première pour une pédagogie non directive centrée sur les facultés d'interprétation des apprenants.

Ces deux points de vue se défendent très bien car ils correspondent à deux aspects bien réels de la perception des images.

Mais ce qui nous paraît important, c'est le caractère essentiel de l'image mis en évidence par le psychologue Ph.Johnson-Laird dans sa théorie des modèles mentaux. Dans le cadre de cette théorie, les énoncés verbaux sont l'objet d'un traitement qui les

transforme en un modèle mental, une sorte de semblable, d'analogie de la situation décrite dans le discours.

### Synthèse

Si, dans les tous débuts de l'apprentissage d'une langue étrangère nous commençons par présenter aux apprenants des unités lexicales écrites, ils seraient sûrement incapables de les identifier. Ils auraient devant eux une combinaison de lettres bizarres qu'ils seraient incapables de lire ou de décoder et donc d'en comprendre le sens. Par contre si on leur présentait des images illustrant le sens de ces unités lexicales, ils n'auraient certainement aucun mal à les identifier et à les interpréter sur le champ sans grand effort car cette identification du signe iconique à lieu inévitablement, en langue maternelle à partir de laquelle l'enseignant va aider les élèves à construire la correspondance en langue étrangère.

L'image n'est pas qu'un simple document de support dans le processus de compréhension des messages écrits en langue étrangère, c'est encore plus un mode d'expression doué d'une extraordinaire puissance de suggestion capable de délier les langues des apprenants, car avant de savoir lire, il faut être capable de parler et l'image offre à l'élève, dans cette perspective, cette merveilleuse possibilité d'expression et de communication.

Au moment où s'engage dans notre pays la réforme du système éducatif tant attendue, on peut dire que l'image a conquis le droit de cité comme support dans l'apprentissage de cette langue. La maîtrise de la trilogie « écrit – oral – image » doit trouver sa formulation concrète. Notre enquête de terrain, menée au moyen d'un questionnaire, nous a montré que peu d'enseignants font appel à l'utilisation de l'image comme auxiliaire pédagogique lors des séances de lecture, ceci pour diverses raisons, dont la plus invoquée est le manque de temps. L'exploitation de l'image est, en effet, consommatrice d'un temps important.

Mais méthodiquement menée cette exploitation peut mettre cette perte de temps à son profit. Selon la maxime « *il faut savoir perdre du temps pour en gagner plus tard* ». En effet, l'examen d'une image illustrant le sens d'un texte constitue un ensemble d'activités dans un cadre de recherche et d'échanges langagiers, qui peuvent se révéler d'un réel profit pour les apprenants dans leurs efforts à décrypter, à décoder le sens du message iconique traduisant le sens d'un message verbal.

Des orientations précises doivent être fournies aux enseignants pour les aider à mettre en œuvre des stratégies intégrant l'apport de l'image dans leur pratique pédagogique quotidienne. Nous avons pu constater, lors de nos visites dans les classes durant les séances de lecture que l'exploitation des illustrations est menée vraiment de manière superficielle. Les maîtres qui utilisent l'image comme support se limitent la plupart du temps à poser une ou deux questions : « que voyez-vous sur l'image » ? – « qu'est-il arrivé à tel ou tel personnage » ? Questions qui ne permettent pas de dégager le sens global traduit par l'image.

Les techniques de croisements **texte/image**, ne sont pas du tout utilisées. De telles activités permettraient pourtant une mise en relation qui favoriserait une meilleure compréhension du texte écrit par l'association des éléments iconiques situationnels figurant dans l'illustration et des éléments linguistiques du texte écrit.

Le recours à l'image relève de l'évidence en ce qui concerne la description, à condition de préciser qu'il ne s'agit pas seulement de rendre compte de ce que l'on voit mais de recomposer un décor. C'est surtout une stratégie qui permet de dépasser l'hétérogénéité des élèves d'une classe en recourant à ce support facile, accessible à tous. La psychologie de la perception nous a appris que toute perception, qu'elle soit de la vue, de l'ouïe, de l'odorat ou du tact, est sélective. Cela signifie que tous les stimuli du monde extérieur enregistrés par nos divers organes du sens ne sont pas reçus intégralement avec la même force, nous ne recevons que les éléments choisis, connus. Ce choix s'effectue en fonction de l'expérience antérieure acquise par l'individu qui ne perçoit que ce qu'il reconnaît et qu'il peut rattacher à une classe d'objets ou de phénomènes déjà connus.

Or, en situation d'apprentissage d'une langue étrangère quand on propose à l'élève un texte écrit, il est dans l'impossibilité de le percevoir, d'en comprendre le sens et de le lire dans la phase initiale de l'apprentissage. Par contre, il lui est plus facile de décoder une image et d'en comprendre la signification. L'image est immédiate alors que le texte se déchiffre et demande tout une somme d'efforts pour en pénétrer le sens.

L'image favorise une approche plus intuitive que ces efforts qui relèveraient, eux, de diverses opérations mentales difficiles à mettre en œuvre pour accéder au sens, à la signification du message verbal. De plus elle donne à la leçon un aspect plus ludique et plus inattendu qui stimule tous les élèves. D'autre part, l'image est d'accès direct et permet aux élèves d'acquérir un regard critique et distancié qui leur permet de découvrir



qu'il existe une rhétorique de l'image comme une rhétorique de l'écrit et que ce qui est montré a été élaboré pour transmettre un message qu'il s'agit de décoder.

Nous rappelons que l'image est toujours construite et qu'elle est représentation. Son identification permet de la singulariser, de reconnaître sa force narratrice, de déceler tout ce qu'elle véhicule d'imaginaire. Cette identification préserve de l'utilisation paresseuse, simplement illustrative. L'image pédagogique définie comme singulière doit être aussitôt relativisée. Comme outil pédagogique, elle ne prend son sens que dans sa relation avec le texte dont elle illustre le sens et on peut constater que les nouveaux programmes de l'école primaire l'inscrivent fortement dans l'itinéraire annuel d'apprentissage dans les récents manuels issus de la réforme.

Utiliser les images en classe c'est donc construire avec les élèves les discours sociaux. Mais les opérations qui conduisent à cette construction, identifier, interpréter, singulariser, relativiser, hiérarchiser et enfin comme une synthèse, produire le discours, ont aussi des finalités civiques. La pratique de l'image apprend à voir, et à reconnaître, elle entretient cette vigilance du regard qui est aujourd'hui indispensable pour que le citoyen déchiffre les images du monde.

On peut avancer que si les images sont un support privilégié pour la compréhension des textes et pour mener des activités langagières, un travail sur l'image peut se révéler également un excellent moyen de préparer les apprenants à la lecture des textes. L'image en effet appelle à la lecture, son exploitation fournit les bases à partir desquelles se construisent les schémas de la lecture et représente un exercice intellectuel qui demande un double effort d'analyse et de synthèse préparant ainsi l'élève à l'intelligence de sa lecture. Il est donc important que l'observation et l'exploitation des illustrations précèdent l'apprentissage de la lecture.

Nous percevons les enjeux d'une pédagogie de l'image dans notre système éducatif au moment où dans les écoles des nations évoluées, les enfants "surfer" déjà sur Internet, là où la lecture d'images n'est plus linéaire mais interactive et "multimédia". C'est-à-dire associant vidéos, textes écrits, musique, paroles, images fixes et animées... Mais là n'est pas notre propos. A notre niveau, nous devons simplement nous interroger sur les supports d'une pédagogie de l'image et son efficacité. La complémentarité des images et du langage verbal réside dans le fait qu'ils se nourrissent mutuellement. Les images engendrent des mots qui engendrent des images dans un mouvement sans fin.

L'image doit donc avoir sa place dans les principales finalités de l'enseignement des langues pour l'acquisition d'une culture et l'épanouissement de la personnalité, mais aussi pour la maîtrise de l'expression et le développement de l'esprit critique de l'apprenant car il en est des images comme des textes: elles peuvent être envisagées pour elles-mêmes, mais aussi comme moyen dans l'acquisition des compétences fondamentales. Le recours à l'image, dans les classes de langue, doit devenir partie intégrante d'une action renforcée en faveur de la maîtrise de la lecture et de la langue. Il est temps, pour l'ensemble de notre système éducatif, de tirer les leçons des expériences conduites sur terrain dans les autres systèmes à travers le monde où l'utilisation systématique de l'image comme support de l'apprentissage a montré non seulement l'intérêt pour l'acquisition de savoirs et le développement de compétences des élèves, d'une maîtrise des langages de l'image mais également l'impact bénéfique de ces apprentissages pour la maîtrise de la langue orale et de l'écrit.

Une image est immédiatement lisible avec ses sens multiples. Son interprétation est variable selon ses contextes d'observation. L'image est un signifiant si riche qu'elle peut constituer un support d'apprentissage d'une grande efficacité, particulièrement dans l'enseignement d'une langue étrangère. La publicité nous donne un exemple significatif de cette efficacité. Dans le domaine de la publicité où la signification de l'image est intentionnelle, où l'organisation des signes y est réfléchie pour obtenir la meilleure lecture possible, on obtient une meilleure performance de l'image. De nombreux modèles culturels convergent ainsi et s'organisent entre eux afin de construire « le texte – image » d'une publicité pour favoriser la vente de produits et multiplier les chiffres d'affaire des entreprises. L'entreprise publicitaire est d'autant plus délicate qu'elle ne cherche pas à informer mais à séduire, à magnifier, à vanter les qualités d'un produit. C'est pourquoi le publicitaire se doit de maîtriser autant les signifiants que les signifiés, autrement dit autant les « manifestations matérielles » que les « manifestations symboliques » des signes qu'il met en scène au sein de sa création. Et si le sens du signifié lui échappe parfois, c'est alors un échec publicitaire assuré. Et c'est cet aspect que les illustrateurs des manuels scolaires doivent à tout prix éviter, car il ne s'agit plus de promouvoir la vente d'un produit mais d'éduquer, d'instruire des générations d'enfants.

Les images, pour être efficaces dans le domaine de l'éducation, doivent être présentées comme une construction qui permet de constituer des images intérieures qui servent de lien entre l'état psychique de l'apprenant et les mots qu'il peut mobiliser pour

en parler. Pour cela, il faut apprendre aux enfants à ne pas considérer l'image comme une vérité mais comme une construction élaborée par un individu pour illustrer un propos, une situation, un objet ...selon Serge Tisseron :

*« La hiérarchie culturelle n'est pas ce qui compte dans la relation d'un spectateur avec les images. Si l'on cherche à donner à quelqu'un le maximum de possibilités pour s'approprier et s'assimiler le monde, il est important de partir des images qui sont pour lui un nœud important de conflits intérieurs. En effet, si l'on ne part pas des images qui bloquent la pensée, alors la pensée ne peut pas se débloquer, la personne ne pourra pas avoir accès à des productions considérées à tort ou à raison comme des productions élevées de la culture »<sup>67</sup>.*

En classe, l'image fait l'objet d'une utilisation raisonnée qui conduit l'apprenant à analyser dans celle-ci ce qui produit du sens et permet la construction de savoirs. Utilisation raisonnée, analyser ce qui produit du sens et permet la construction de savoirs voilà une excellente définition de la lecture d'image par des objectifs pédagogiques clairs. L'école doit avoir pour rôle de guider les élèves dans la lecture des images pour les aider dans l'exploration, la découverte et la compréhension des textes qu'elles illustrent. Autant d'activités intellectuelles qui favorisent l'exercice de l'esprit critique en liaison avec d'autres domaines disciplinaires comme la lecture.

A l'école primaire, il s'agira d'aborder l'essentiel des activités nécessaire à une bonne compréhension de l'image. L'apprenant doit comprendre que l'image est une réalité distincte de ce qu'elle représente. Il doit être en mesure d'en comparer le sens avec celui du texte qu'elle illustre.

Dans une approche cognitiviste, (domaine qui recouvre l'ensemble des questions concernant la perception, la mémoire, les représentations mentales, le concept, le langage ...) l'image fixe suffit à montrer que sa simple perception est un phénomène complexe, une construction, un apprentissage.

L'image, comme outil pédagogique, favorise l'apprentissage de la langue. En effet, elle permet aux élèves, si elle est méthodiquement exploitée, de prélever un

---

<sup>67</sup> Serges Tisseron, Image d'information à l'école : de l'innovation à sa généralisation, Table ronde du CLEMI Toulouse du 07 au 10 juillet 1997.

nombre suffisant d'éléments déchiffrables qui conduisent à des interprétations, des échanges, des confrontations susceptibles d'installer des situations de communication authentiques, facilitant les apprentissages. L'image est considérée comme "déclencheur" d'échanges verbaux et provoque la prise de parole comme nous avons pu le constater lors des tests où l'exploitation des illustrations a donné lieu à des interactions langagières d'un indéniable profit entre les enseignants et leurs élèves qui ont pu mobiliser des moyens d'expression d'une plus grande richesse que ceux obtenus par les élèves aux prises avec le texte seul.

Mettre en place une pédagogie par l'image, permet donc de travailler en situation de communication un grand nombre d'actes langagiers.

Par la stimulation qu'apporte l'image, l'élève est amené à prendre des indices, à les mettre en relation, à les interpréter et à prendre spontanément la parole pour s'exprimer et justifier ses propos. L'utilisation de l'image permet également de travailler le rapport signifiant / signifié indispensable à l'apprentissage d'une langue étrangère.

Enfin, nous rappelons que le texte et l'image, dans son statut d'illustration du sens du texte, entretiennent des relations complexes. L'image donne « à voir » ce que « dit » le texte. Dans ce cas, elle est au service du texte et reste en rapport de dépendance avec le message linguistique qui tend à en réduire la polysémie. Comme on peut le constater la langue reste toute puissante par rapport à l'image dont elle peut dévoyer les significations. Non que l'image soit plastique pour signifier n'importe quoi, mais sa polysémie ouvre la porte aux interprétations imposées par le message verbal. Le message verbal peut aussi apporter ce que l'image ne peut pas dire : ajouter une voix, un bruit, un commentaire extérieur aux signes iconiques, il rapporte ainsi tous les bruitages, les informations sonores (le cri d'un animal, ce que dit un personnage à un autre ...), onomatopées ... Bref, le texte prend en charge **l'action**, nous renseigne sur les sentiments, les pensées des personnages et transmet les dialogues.

La rencontre la plus féconde entre le texte et l'image, entre le verbal et l'iconique se trouve sans doute dans la bande dessinée où on peut dire que le message verbal « s'iconise » pour ainsi dire. Le dessin rend visuellement dynamique la valeur sémantique de la langue. Ainsi la forme des lettres, la typographie, l'écriture manuscrite, la calligraphie et la forme de l'espace dans lequel s'inscrit le message verbal et sonore (bulles) ont une valeur expressive qui transgressent normes et conventions. Ainsi, la masse du message verbal participe au message iconique en s'en appropriant les signes : ponctuation codée (étoiles, chandelles, têtes de mort, spirales,

formes géométriques symboliques ...). Malheureusement de tels documents, dont les enfants sont pourtant friands, ne font pas partie du matériel pédagogique utilisé dans les écoles.

Qu'apprend-on des images? - Faire observer une gravure représentant une situation, un animal ou un objet quelconque, c'est d'abord aider les élèves à convoquer une image mentale de cette situation, de cet animal ou cet objet qu'ils ont certainement déjà vu ou vécu dans leur environnement. Les images transmettent un modèle épuré de la réalité au même titre qu'un texte pourrait le faire. On peut supposer que, pour bon nombre d'élèves, l'usage alterné ou complémentaire des images et des textes facilite notablement la compréhension d'un énoncé. Les apports de la didactique moderne nous montrent que les images ne sauraient être réduites à ce langage rudimentaire de la description du réel. On attend d'elles, en premier lieu, qu'elles soient matière à observer, à faire office de réalité en s'affranchissant de toute contrainte, à rendre visible quelque chose en classe. Les images ont encore d'autres rôles à jouer en dehors de celui de substitut du réel. Elles mettent en scène la réalité et proposent des rendre lisibles. C'est donc la nature des activités organisées pour l'exploiter qui constructions sur lesquelles le raisonnement pourra s'exercer pour les rendra pertinent l'usage d'une image qui devient ainsi espace de manipulations, de représentations symboliques. Accéder à l'image ne suffit pas. Encore faut-il construire et proposer aux élèves des activités pertinentes qui vont donner sens à cette image. Une réflexion s'impose, à la croisée de la didactique et de la psychologie cognitive.

Pour terminer, nous insistons sur l'utilisation méthodique de l'image en classe. Il ne s'agit pas d'une simple observation mais d'un véritable travail de construction. Il s'agit, pour l'enseignant, de construire avec les élèves de véritables discours sociaux. Les activités qui conduisent à cette construction consistant à singulariser et donc à identifier, puis à confronter avec le texte écrit pour produire un discours, tout ce travail intellectuel sur l'image donc, a pour finalité l'accès au sens, au savoir. La pratique de l'image apprend à voir et à reconnaître. Elle entretient cette vigilance du regard qui est aujourd'hui indispensable pour que l'enfant déchiffre les images du monde pour en comprendre la signification.

## 2- Dimension sémiologique de l'image

Pour bien comprendre les images et les messages qu'elles véhiculent, un effort d'analyse est nécessaire. Plusieurs approches peuvent être mises en œuvre pour analyser l'image. L'image a autant d'aspects que de théories susceptibles de l'aborder : théorie esthétique, informatique, rhétorique, psychologique, sociologique de l'image. Il existe cependant une théorie plus globalisante, plus générale qui permet de dépasser les catégories fonctionnelles de l'image : nous voulons parler de la théorie sémiotique qui semble être la plus indiquée de notre point de vue, car elle permet d'aborder l'étude de l'image sous l'angle de la signification et non sur celui de l'esthétique ou de l'émotion par exemple. En partant des éléments constitutifs de l'image, nous avons évoqué la notion de « signe » ; signe iconique, signe linguistique que nous allons expliciter.

Le système de « signe » que nous utilisons à propos de l'image, nous conduit à évoquer la science qui se consacre au système des signes, la sémiologie ou sémiotique.

Pour bien comprendre le fonctionnement de l'image comme « signe », il faut distinguer la relation qui existe entre le signifiant (la face perceptible) et le référent (le représenté, l'objet) et non le signifié. Dans cette perspective, Peirce<sup>68</sup> propose de distinguer 3 grands types de signes : l'icône, l'indice et le symbole :

- L'icône correspond à la classe des signes dont le signifiant entretient une relation d'analogie avec ce qu'il représente, c'est-à-dire son référent.

Un dessin figuratif, une photographie, une image de synthèse représentant une plante ou un animal sont des icônes dans la mesure où ils ressemblent à une plante ou à un animal.

- L'indice correspond à la classe des signes qui entretiennent avec ce qu'ils représentent une relation causale de contiguïté physique ; c'est le cas des signes dits « naturels » comme la pâleur exprimant la fatigue ou la peur, la fumée pour évoquer le feu ou des empreintes de roues d'une voiture tracées dans la boue.

- Enfin, le symbole correspond à la classe des signes qui entretiennent avec leur référent une relation de convention (drapeaux de pays, la colombe pour exprimer la paix et le langage lui-même considéré comme un système de signes).

---

<sup>68</sup> Charles Sanders Peirce, *Ecrits sur le signe*, seuil, 1987.

## 2.1 L'image-signe

Une étude de l'image, ne peut être réalisée, à notre sens, sans le choix préalable d'un ensemble de domaines de référence comme la sémiologie en premier lieu, science définie par Ferdinand de Saussure comme étant « la science générale des signes ». Elle s'intéresse à la nature de la relation entre le signifiant et le signifié, et au fonctionnement du signe, qu'il soit linguistique ou non (affiches, images, code de la route...). En effet, la « sémiologie » ou « sémiotique » (science des signes, longtemps considérée comme synonyme de la sémiologie initiée par l'américain S. Peirce) qui considère l'image comme un signe iconique, c'est-à-dire un signe dont le signifiant a une relation de similarité avec ce que représente son référent. Le terme référent s'applique ici au rapport qui existe entre les mots et les objets, les événements, les actions et les qualités que les mots représentent.

Pourquoi l'image tout d'abord ? pour répondre à cette question, il nous faut rappeler que de tous temps, la parole a été le principal moyen de communication entre les humains, mais on s'est très vite aperçu de ses limites, la communication verbale laissant une trop grande part à l'imagination, les messages risquent de subir une interprétation donc une déformation au cours de leur émission et leur réception.

Par contre le message visuel est direct et universel. Lorsqu'il s'agit par exemple de faire une description, l'image parle bien mieux que les plus belles phrases ; s'il s'agit de communiquer une idée abstraite, le schéma ou le graphique la représentera de façon bien plus concrète que des paroles ou même d'un texte écrit, donc plus facilement perceptible et compréhensible. A condition, dans le contexte scolaire, d'être adaptée au niveau culturel et psychosocial de l'enfant, les représentations visuelles facilitent indéniablement la perception et la compréhension des idées et des notions qu'on veut lui transmettre. L'image est par ailleurs est un moyen commode pour évoquer la réalité absente de la classe. Son rôle est principalement dénotatif car elle est utilisée le plus souvent pour représenter des séries d'objets sur la base d'une équivalence supposée entre la chose et le mot qui la désigne. Elle est abstraite, montrant simplement les caractéristiques essentielles de l'objet ou du personnage qui est présenté en dehors de tout contexte. Ce type d'image facile à manipuler est utilisé de manière systématique dans les activités de reconnaissance et de classification qui sont conçues comme un support de travail sur le vocabulaire et les structures syntaxiques de base pour terminer sur ce point nous dirons que : Etudier une image, c'est étudier les signes qu'elle contient (sémiologie), en chercher la signification, c'est en découvrir la (sémiose). Rappelons

également que « *un signe a pour caractéristique élémentaire d'être à la place de quelque chose d'autre* » comme l'affirme Umberto Eco.

## 2.2 Rapport texte/image

L'articulation texte-image est essentiellement pensée en terme de complémentarité le texte dit ce que l'image ne montre pas et l'image montre ce que le texte ne dit pas.

Trois rapports texte-image possibles : ils se complètent, ils se répètent, ils se contredisent.

- Ils se complètent c'est à dire qu'il y a un rapport de collaboration. Le texte et l'image travaillent ensemble en vue d'un sens commun (propos unique).

- Ils se répètent c'est-à-dire qu'il y a un rapport de redondance. Le texte et l'image renvoient au même récit. Les contenus narratifs sont superposés (personnages, actions, événements identiques). Le support (texte ou image) n'a pas besoin de l'autre pour développer son propos.

- Ils se contredisent c'est-à-dire qu'il y a un rapport de disjonction. Le texte et l'image ne racontent pas la même chose. L'image peut aller jusqu'à remettre en cause le texte. Cette contradiction interroge le lecteur qui doit interpréter les intentions de l'auteur.

La relation texte écrit/image illustrative est très importante dans le cadre de l'interprétation et de l'accès au sens. Il nous paraît indispensable, dans l'exploitation d'une image illustrant le sens d'un texte écrit, particulièrement au tout début de l'apprentissage, de mettre en œuvre une démarche méthodique qui s'appuie sur un va et vient incessant entre l'élément graphique du texte et l'élément iconique qui en traduit le sens. La conception d'un manuel met en jeu les dimensions de l'espace exploitable, le type d'inscription, les polices de caractères employées et les traits typographiques permettent de mettre en lumière et de repérer les éléments distincts qui le composent. En ce qui concerne les relations qui s'établissent entre ces traits et la signification, deux principaux systèmes de signification sont en présence : l'icône (les images) et le symbole graphique (les textes), qui s'articulent l'un à l'autre selon plusieurs sortes de rapports Image et texte sont associés pour se nourrir mutuellement.

L'élève face à l'image découvre dans celle-ci des significations. Il voit l'image d'un cheval par exemple. Il sait que c'est un dessin ou une photo qui représente un cheval mais dans sa langue maternelle. Si on lui posait la question en langue arabe, il



répondrait immédiatement « , » . Comment l'amener à dire le mot en français ? On ne peut que le lui « fournir » au début de l'apprentissage, ce qui lui permettra de mémoriser et de fixer les premières notions qui enrichiront ses moyens langagiers et lui permettront de construire progressivement les premiers rudiments de la communication.

### **2-2-1 Fonction d'ancrage**

Les traditions de lecture différentes d'une société à une autre, ont leur importance dans l'utilisation de l'espace à lire, qu'il s'agisse d'un texte écrit ou d'une image. Un lecteur natif d'un milieu arabe est habitué à lire de droite à gauche. Il n'aborde pas un texte de la même manière qu'un européen habitué lui à lire dans le sens opposé.

De même, les deux individus dans l'observation d'une image, ne la regarderont certainement pas sous le même angle, du fait que chacun projette sur l'image ses propres sentiments, sa propre culture, ses propres coutumes contribuant ainsi à la déformer et à en changer la signification. La couleur blanche qui symbolise la pureté, la paix dans la plupart des sociétés est un signe de deuil pour les asiatiques par exemple. De même que deux individus d'un même milieu social peuvent interpréter différemment la même image. Il s'agit de reconnaître les codes gestuels propres à une culture, celle qui est étudiée à travers sa langue que l'on cherche à faire acquérir : codes techniques et ornementaux du corps (vêtements,) et de l'espace (architecture,); les codes symboliques (emblèmes,...), typographiques et les signalisations (code de la route,...) les illustrateurs doivent prendre en considération tous ces aspects dans leur travail d'illustration.

L'image vous parle tout de suite. Le problème à soulever dans la rencontre avec l'image, nous semble se situer au niveau du manque d'habitude de lecture des images. Nous avons appris à lire des textes écrits mais jamais à déchiffrer méthodiquement des images. L'image est indissociable du livre de lecture dans les premières années d'apprentissage, particulièrement quand il s'agit de l'apprentissage d'une langue étrangère.

Beaucoup de chercheurs soutiennent que Le fait d'observer une image suppose la création d'images mentales chez l'enfant, une sorte de cinéma intérieur où s'animent le décor et les personnages, et sans lequel le texte risque fort de rester muet. L'observation de l'image provoque une interaction imaginative spontanée chez les élèves les plus éveillés. Il appartient au maître d'aider les autres à créer une telle interaction. Cependant, certains pédagogues répugnent souvent à l'utilisation de l'image

comme support d'apprentissage à cause de la polysémie de cette dernière. Mais pourquoi justement, répondent d'autres pédagogues, ne pas, au contraire, exploiter cette polysémie, apprendre aux élèves à décrypter les significations secrètes devant le sens apparent comme ils auront à le faire durant toute leur vie pour comprendre le monde qui les entoure? S'agissant d'images illustrant le sens global d'un texte, l'enseignant dans sa classe, en utilisant les techniques et les procédés pédagogiques appropriés, aura tout le loisir d'orienter les élèves par des questions opportunes pour une lecture de l'image en rapport avec les objectifs de compréhension dans le but de faciliter l'accès au sens global du texte écrit qu'elle illustre.

L'exploitation de l'image, tableau ou gravure illustrant le sens du texte doit donner lieu à de véritables activités de recherche, d'anticipation et d'expression. Il s'agit tout d'abord d'apprendre aux élèves à examiner, à scruter méthodiquement une image, dans un premier temps globalement puis dans le détail avant de procéder à une confrontation de l'image avec le texte en invitant par exemple les élèves à rechercher dans le texte, les mots, les expressions ou les passages dont le sens est en rapport avec l'image créant ainsi un va et vient entre le texte écrit et l'image qui en illustre le sens.

Dans l'image présentée aux enfants, les contours visuels sont là, présents et évoquent des choses connues en principe, conformes au savoir antérieur des enfants qui les identifient comme des objets familiers. La perception est donc tributaire des savoirs constitués à partir des expériences personnelles du sujet observateur, qui la plupart du temps ne perçoit que ce qui éclaire son action pour intégrer ce qu'il voit dans ce qu'il s'attend à voir en fonction de la situation et de ses connaissances et expériences antérieures. Il ne faut pas perdre de vue que l'élève de 3<sup>ème</sup> AP a déjà deux années d'expérience de ce type d'activités puisque lors de l'apprentissage de la langue arabe en 1<sup>ère</sup> et 2<sup>ème</sup> AP, il a déjà appris à observer une image non seulement lors des séances de lecture mais également dans les autres matières comme les sciences et technologie, et à établir les liens texte écrit /image illustrative. Il serait, à notre avis, sage et profitable de tenir compte de ces acquis en classe de langue. Toute action pédagogique se construit à l'aide des faits d'expérience, mais elle devra et c'est l'exigence essentielle, partir de faits déjà acquis, maîtrisés par le sujet pour pouvoir assurer la connexion claire et solide entre les acquisitions nouvelles et la masse aperceptive des connaissances déjà ordonnées dans l'esprit de l'élève. De la masse aperceptive, il s'agira de dégager, de détacher en quelque sorte les éléments qui appellent les connaissances nouvelles qu'on veut faire acquérir. Partant de ce postulat et sachant que les textes de lecture en classe

de langue arabe sont également illustrés, il nous a paru opportun de faire une comparaison entre les pratiques dans les deux enseignements de l'arabe et du français pour déterminer les compétences acquises par les élèves dans ce domaine et en tirer éventuellement profit dans la stratégie à mettre au point pour l'exploitation des illustrations en classe de langue. A cet effet, nous avons également adressé un questionnaire aux enseignants de la langue arabe pour pouvoir apprécier leur pratique pédagogique dans ce domaine précis. (Voir les résultats en annexes N°06).

Ainsi les résultats de notre enquête nous permettent de constater que, pratiquement, les enseignants des deux langues utilisent sensiblement les mêmes procédés pédagogiques et rencontrent les mêmes difficultés dans l'exploitation de l'image en classe.

Les élèves qui parviennent à la 3<sup>ème</sup> AP ont donc acquis au plan pédagogique des compétences de lecture, d'écriture et de communication en langue arabe. Compétences qui seront prises en considération par l'enseignant de langue française qui doit s'appuyer sur les acquis antérieurs des apprenants. Ils ont aussi appris à observer des illustrations et à les interpréter. Des habitudes et des réflexes sont donc déjà installés chez les élèves que l'enseignant pourra exploiter dans sa démarche.

Comme le montrent malheureusement les résultats de notre enquête pour les deux types d'enseignements, arabe et français, peu de temps est accordé à l'exploitation des illustrations. On se prive ainsi d'un précieux auxiliaire pour permettre aux élèves d'anticiper sur le sens du texte et assurer la compréhension du message. Une telle négligence ne peut être que regrettable vu la place de la compréhension dans le processus de lecture. « *On ne lit bien que ce que l'on comprend bien* », disent les pédagogues. Les causes invoquées pour justifier ce manque d'intérêt pour l'exploitation des illustrations, sont en rapport avec le manque de temps, principalement, dont dispose l'enseignant. La séance de lecture ne dure que trente minutes rappellent les enseignants, et nous devons faire lire le plus grand nombre d'élèves possible, soulignent-ils. Avec les effectifs pléthoriques cela s'avère incertain. Car il ne faut pas oublier ajoutent-ils que la séance comporte plusieurs étapes : lecture silencieuse, questions de compréhension, lecture magistrale avant les lectures collectives, ce qui demande un temps assez conséquent. De plus affirment-ils, les illustrations, dans la plupart des cas, ne traduisent pas le sens du texte écrit et leur exploitation est donc parfaitement inutile et constitue une perte de temps.

« *Le cœur par les yeux ses discours ne s'épuisent point. Elle fait des leçons publiques sans interrompre son silence. Et, pour être sans mouvement, elle n'est pas moins agissante, ni moins efficace à persuader* ». Méthodiquement et intelligemment utilisée, l'image devrait permettre une meilleure efficacité pédagogique puisqu'elle permet non seulement de faire voir ce qu'on ne peut pas apporter en classe : une girafe, un chameau, un éléphant. Pourtant, la qualité pédagogique de l'image a été reconnue de tous temps. L'image, par sa capacité à franchir plus facilement la barrière des mots, possède une force attractive des plus percutantes qui frappe l'imagination bien plus qu'un texte écrit. Réduite à elle seule cependant, force est de reconnaître son indigence en signification. De par sa polysémie, elle pose plus de questions que de réponses en réalité : « Qui est représenté, dans quel lieu, dans quel contexte » ? En somme il lui manque la parole. Privée des mots qui la feraient parler, elle montre sans rien dire, selon certains. Nous ne partageons absolument pas ce point de vue. Au contraire, comme l'écrit un jésuite en 1662, le père Ménestrier, « *la peinture, (entendez l'image), est depuis longtemps l'école des sages et l'étude des souverains. C'est une parole muette qui s'explique sans mot dire.....* ».

Dans sa dimension didactique, l'image a pour vocation également de clarifier les notions et les concepts, de les organiser dans l'espace et dans le temps permettant progressivement de conduire l'élève à la structuration du langage et à l'expression que ne peuvent lui procurer les mots imprimés en langue française qu'il n'est pas encore capable de maîtriser. L'image peut donc se révéler comme un argument percutant dans la stratégie d'apprentissage, particulièrement dans l'apprentissage d'une langue étrangère.

Demander à un élève d'observer une image, c'est l'appeler à la scruter attentivement pour en comprendre la signification. A première vue tout semble décelable dans la vie de tous les jours et rien ne semble pouvoir échapper à l'appropriation symbolique. La procédure d'interprétation s'impose dans tous les domaines où l'esprit est confronté à toute réalité présentée sous forme de signes. Tout signe se caractérise par la fonction de renvoyer hors de lui un sens qu'il médiatise. Un signe unit un signifiant à un signifié selon un code précis. Or ce code ne va pas toujours de soi. C'est pour cette raison d'ailleurs que l'on parle d'interprétation des textes sacrés comme le Coran ou d'interprétation artistique d'un tableau de grand maître. On parle même d'interprétation

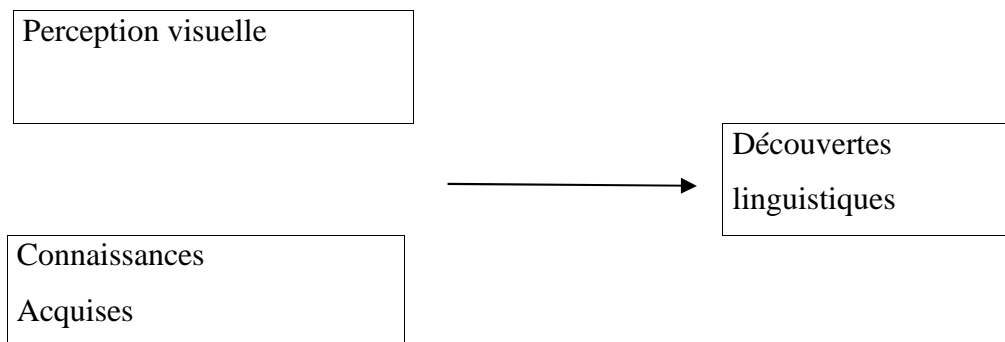
juridique ou linguistique qui est considérée comme médiation visant à manifester la transparence du sens.

C'est donc un langage instrumental qu'il conviendrait de mettre en œuvre dans l'exploitation d'une image en rapport avec le sens d'un texte écrit dont elle est sensée illustrer le sens. On peut admettre que de nombreux savoirs qui interviennent pour guider la perception sont des conséquences de l'intervention du langage.

Lors de l'exploitation de l'image, les questions de l'enseignant doivent orienter l'élève vers la découverte « du point de force » qui renvoie à l'idée principale du texte écrit dont elle illustre le sens. L'observation doit être organisée de façon à procéder d'abord à une description des signes iconiques significatifs avant d'inviter les élèves à formuler des hypothèses sur la situation que propose l'image. L'élève dit ce qu'il voit sur l'image avant de faire part de ce qu'il comprend, de ce que lui suggère l'image.

### 2-2-2 Fonction de relais et d'accompagnement

Les types d'images utilisées en classe peuvent être très variés et appeler à des emplois diversifiés dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Cette diversification répond à une richesse des fonctions de l'image compte tenu des objectifs que l'on se fixe. Le schéma suivant proposé par Daniel Coste et Victor Ferenczi<sup>69</sup>



Si la langue est inconnue, l'image servira sans recours à une traduction en langue maternelle, à la compréhension d'unités linguistiques de la langue étrangère, mais si ce principe général se laisse aisément saisir, il faut encore le préciser dans ses modes d'application. Deux types de rapports sont à distinguer entre l'image et la parole: le premier est classique et facile à caractériser, mais comporte plus d'une limite. Le second se définit moins simplement en raison même de sa richesse.

<sup>69</sup> Daniel Coste, Victor Ferenczi, Guide pédagogique pour le professeur de FLE, sous la direction d'André Reboullet, Ed Hachette, 1984, p138.

## **2.3 L'aspect plastique de l'image**

**2.3.1 Le format** : une image s'inscrit inévitablement sur un support : planche en bois, tissu, paroi rocheuse ... ou une feuille de papier en ce qui concerne le livre, imprimant au dessin des contraintes inévitables. Ces supports sont dans la plupart des cas de forme rectangulaire.

Forme qui a une influence certaine sur l'apparence de l'image. Un format en longueur favorisera les horizontales, les paysages et des compositions nécessitant de nombreux détails permettant à divers éléments narratifs ou descriptifs de se côtoyer. Un format en hauteur favorisera au contraire, les verticales, l'image humaine, mettant en évidence la taille d'un personnage par exemple, ou figurant le visage qui permettra la mise en évidence des éléments psychologiques (tristesse, joie...) qui pourraient être d'une grande utilité dans les activités de recherche du sens.

**2.3.2 Le cadre** : la limite imposée par le cadre n'est pas trop rigide. On sait que l'image est un fragment d'un tout plus large. Au-delà du champ visible que nous offre l'image, il y a un hors champ plus vaste. Ce hors champ imaginé peut être invité ou non à participer à la dynamique de l'image visible.

Les angles et les points de vue ; lorsque l'on a su situer le sujet, il est intéressant de s'occuper de la position de celui qui capture l'image. C'est de ce lieu, forcément hors champ que se construit la vision du concepteur d'image mais aussi de son lecteur. Ce dernier prend de manière virtuelle la place, le point de vue du capteur d'image. Il revit son expérience.

**2.3.3 Les représentations de la profondeur** : l'image est la représentation graphique d'une réalité. Pour cela, on a longtemps à ce que cette représentation soit la plus proche de la silhouette naturelle de son sujet. La plus grande contrainte de l'image est son incapacité à fixer la troisième dimension. Elle joue donc sur l'illusion pour la sensation de profondeur. Dans ce jeu, la première étape est de distinguer forme et fond. La forme n'est que relative à un fond sur lequel elle se découpe.

**2.3.4 Les zones, les lignes et les figures** : l'œil n'est pas raisonnable, il se laisse guider par l'émotion, butinant de détail en détail. Le concepteur d'images doit tenir compte de cette tendance s'il veut que son sujet soit vu et donc compris. Il va à cet effet chercher à

maitriser ce vagabondage en mettant en place toute une série de stratégies qui consiste à s'appuyer sur les habitudes culturelles des lecteurs.

**2.3.5 La lumière et la couleur** : s'il n'y a pas de lumière, il n'y a ni image ni lecteur. La lumière joue un rôle fondamental. A la manière de la perspective, il y a une histoire de l'éclairage classique. Par sa direction la lumière, sculpte, dessine ou estompe. Par sa densité, elle apaise ou au contraire relève la tragédie d'une scène. Par ses densités, elle intensifie ou amoindrit les profondeurs.

A la fin, nous pouvons affirmer que la plastique de l'image a une grande importance pour la lecture de l'image et que par conséquent les concepteurs des illustrations des manuels scolaires doivent prendre en considération ces paramètres indispensables à une exploitation féconde des images en classe de langue. Nous pensons qu'il est utile d'aborder le sujet relatif aux éléments plastiques qui composent l'image car ils peuvent apporter de précieuses informations sur l'éducation du regard, qu'ils peuvent motiver, pour l'orienter vers une observation méthodique et fructueuse. Par contre si l'image est terne, sans lumière, dépourvue de qualité esthétique, elle n'aura pas une grande influence sur l'élève qui ne pourra donc pas l'exploiter efficacement.

#### **4- L'illustration, technique pédagogique pour faciliter l'accès au sens**

L'illustration est un des plus anciens procédés de communication par l'image qui offre de multiples possibilités d'expression. Les arts graphiques englobent l'ensemble des techniques utilisées pour transmettre un message sous forme de signes ou d'images pour mettre en valeur un texte écrit, créer un équilibre entre typographie, illustrations et blancs de la page.

Contrairement aux symboles conventionnels à partir desquels sont composés les mots alphabétiques, l'illustration est compréhensible par le lecteur débutant sans grand effort. En attendant que l'enfant soit capable de comprendre le sens de ce qu'il lit, l'illustration assure 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 d'apprentissage du latin, faisait un usage systématique des images pour illustrer des mots.

Quand on parle d'illustration, on pense généralement à la correspondance mot écrit/ image qui le représente. C'est le cas classique lorsqu'on parle 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 ni au recours à la traduction dans la langue maternelle.

Bien sûr, la relation mot/image qui en illustre le sens, 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. 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 tantôt soustraire l'image à la vue de l'apprenant, tantôt le mot sans que cela affecte ses capacités d'accès au sens. D'autre part, nous pouvons affirmer que grâce à la redondance entre le mot et l'image, la relation intime image/mot peut être utilisée efficacement comme technique pédagogique pour familiariser l'apprenant avec l'écrit. Depuis une dizaine d'années, les recherches menées sur les fonctions de l'illustration dans les manuels scolaires sont généralement positives et concordantes pour en attester l'utilité et l'efficacité en tant que moyen d'accès au sens d'un texte écrit, particulièrement en début d'apprentissage d'une langue étrangère.

Dans les manuels destinés aux premiers apprentissages en lecture, l'image correspond souvent à des unités linguistiques qui dépassent la phrase. Ainsi l'image peut illustrer le sens d'un paragraphe, d'un chapitre ou d'un texte entier fournissant ainsi à l'apprenant des informations visuelles qui lui permettent d'accéder au sens des idées principales du texte écrit. L'image illustrative, quand elle est bien faite, utilise un langage qui s'adresse directement à l'inconscient selon des spécialistes, et peut rendre un texte plus significatif, d'une plus ample clarté sémantique et faciliter par là sa lecture ; car on lit bien ce que l'on comprend parfaitement.

L'utilisation simultanée des deux aspects linguistique (les mots) et pictural (l'illustration), s'avère particulièrement efficace si les images sont bien faites, claires et motivantes pour attirer le regard.

Les qualités picturales et esthétiques qui doivent caractériser l'illustration dans le manuel scolaire doivent respecter certains principes comme le rappellent Daniel Coste et Victor Ferenczi <sup>70</sup>qui affirment :

---

<sup>70</sup> Daniel Coste, Victor Ferenczi, OP CIT p 145.



*« Trop nombreux, les aspects culturels dans l'image peuvent troubler pour l'élève l'adéquation qui doit s'établir entre l'image et une signification claire résultant d'une expérience antérieure. Mais la recherche de cette équivalence exacte, conduit aussi parfois, pour éviter toute ambiguïté, à une mise en situation élémentaire : à supposer qu'il s'agisse simplement de présenter visuellement un agent de police que son uniforme pourrait faire confondre avec un soldat ou un gardien de parc, on le figurera en action levant son bâton pour arrêter le flot des automobiles. Là encore, l'image, pour apporter suffisamment d'informations décisives, doit déborder ce qui serait une traduction exacte du terme nouveau. Mais à l'inverse, telle image-situation, contient des éléments visuels qui permettent, pourvu que le professeur les montre et les mette en valeur, un déchiffrement immédiat de certains termes du texte d'accompagnement désignant des réalités concrètes. Certaines zones de l' [image-situation] peuvent donc jouer un rôle d' [image traduction] ».*

C'est dire que les fonctions de l'image, pour distinctes qu'elles soient, peuvent se succéder ou se combiner dans une même leçon audio-visuelle. Les lignes de force méthodologiques admettent des nuances dans l'utilisation pédagogique. Dans une même séquence visuelle, toutes les images n'ont pas nécessairement la même densité, elles ne se prêtent pas toutes à un traitement uniforme et normalisé. C'est à ce prix aussi que le professeur garde la liberté d'initiative et l'élève sa capacité d'attention.

Ce qu'il faut retenir, c'est que ce travail sur l'image prépare d'abord à l'entrée à la compréhension du signifié sonore à partir d'une perception, d'une analyse et éventuellement du commentaire du ou des signifiés visuels plus directement atteints. Mais là ne s'arrête pas le jeu de l'image et du discours. A cette dominante du rôle sémantique, peut succéder une utilisation mnémonique : L'élève s'efforce de retrouver le texte en redécouvrant les images. L'adjuvant visuel facilite et accélère la mémorisation linguistique : lié à la séquence sonore dans un premier temps, il provoque

ensuite son rappel. D'autre part si leur richesse le permet, et pourvu qu'on respecte leur authenticité, les images peuvent fournir prétexte à d'autres commentaires verbaux que les répliques d'un dialogue s'inscrivant dans une situation qui pourrait être exploitée à d'autres fins dans le cadre d'un travail d'écriture par exemple.

### **3.1 Les types d'illustrations**

On peut définir trois types principaux d'illustrations :

- Des photos, originales ou reproduites;
- Des dessins de type figuratif ou technique, réalisés avec un souci de réalisme, des cartes géographiques;
- Des schémas, des diagrammes, des courbes statistiques.

Ces trois types peuvent être imprimés en plusieurs couleurs (deux ou trois couleurs et un noir), en deux couleurs (généralement une couleur et un noir), en une seule couleur (généralement un noir). On a ainsi neuf types d'illustrations qui vont de la reproduction photographique en quatre couleurs (la plus coûteuse), au simple schéma imprimé en noir (la plus abstraite et la moins chère). Le concepteur du manuel doit choisir, entre ces neuf types, celui qui est le mieux adapté aux objectifs pédagogiques du texte et aux possibilités financières disponibles. Les illustrations couleur coûtent cher et les avantages additionnels qu'elles apportent doivent être considérées en fonction de leur coût.

### **3-2 Caractéristiques et conditions d'une bonne illustration**

Plusieurs conditions importantes déterminent le choix ou la réalisation d'une bonne illustration:

#### **3.2.1 La force de suggestion**

Où entrent en jeu des éléments affectifs et esthétiques. Une photo en couleur suscitera l'intérêt d'un jeune élève par son réalisme. De ce point de vue, la photo peut être plus efficace que le dessin (paysages, portraits, scènes de la vie d'autres régions ...).

Cependant, certains dessins en couleur qui reproduisent fidèlement la réalité sont aussi efficaces que la photo. Par ailleurs, les livres de lecture pour enfants privilégient souvent les dessins, pour leur force suggestive (par exemple, les bandes dessinées qui mettent en évidence l'essentiel simplifié, symbolise).

### 3.2.2 La qualité de l'information transmise

Le dessin en couleur peut parfois être plus efficace pour transmettre une information que la photo, lorsqu'il est produit à partir d'une motivation pédagogique et d'objectifs d'information précis. Il permet souvent de mieux marquer ses détails, de faire ressortir les éléments importants et significatifs d'un objet ou d'une expérience (botanique, étude du corps humain ou de ses fonctions, expériences de biologie, de chimie, de physique, instruments techniques), même s'il n'utilise que le trait noir. La "lecture" d'un dessin apporte souvent une information plus précise à un jeune élève qu'une photo dans laquelle certains détails importants peuvent ne pas ressortir avec assez de force.

### 3.2.3 La clarté et la précision

Les illustrations doivent dépeindre fidèlement et expliquer ce que le texte décrit. Elles doivent être claires et précises et ne pas donner lieu à des ambiguïtés dans leur lecture. De ce point de vue, le dessin est souvent plus efficace qu'une photo. En effet, le dessinateur peut marquer par des traits le contour des personnages ou des objets et faire ressortir les différents éléments de l'illustration que l'auteur veut mettre en valeur pour ses objectifs pédagogiques. Des images séparées permettent de suivre les stades successifs d'un processus. Les dessins doivent être aussi réalistes que possible et l'introduction d'éléments imaginatifs peut réduire la compréhension, de même que la recherche excessive de la qualité esthétique, qui risque de détourner l'attention du lecteur du but réel de l'illustration. Les illustrations décoratives se justifient pour stimuler l'élève et développer son sens artistique. Il est vrai que les livres scolaires doivent être attractifs mais l'insertion de la décoration pour sa propre valeur esthétique ne doit pas cacher la faiblesse des objectifs et des contenus du texte. Les aspects artistiques eux-mêmes, insérés dans le texte, doivent avoir une fonction pédagogique.

Le schéma, dessin simplifié et déformé pour une meilleure compréhension, représente le genre d'illustration le plus simple, le plus facile à lire mais, aussi, le moins attractif, par le manque d'affectivité et d'esthétique. Néanmoins, les graphiques peuvent être très utiles au stade de généralisation de l'apprentissage, par exemple des mathématiques, même pour de jeunes élèves. Il est, cependant, nécessaire d'initier les élèves à leur lecture et d'en expliquer les objectifs. Le trait noir ou de couleur peut être utilisé en fonction des thèmes ou des contenus du texte.

Nous devons rappeler que l'image a fait de tout temps partie des moyens utilisés dans l'enseignement-apprentissage des langues et que ce support pédagogique a toujours été présent dans les salles de classe, car en plus de son aspect humoristique et esthétique, l'image est capable d'expliquer le code linguistique, en se référant à un autre code.

#### 4- Le Texte

Pour le dictionnaire raisonné de la théorie du langage, de A.J Greimas et J.Courtes :

*« Le texte est un énoncé qui s'oppose au discours d'après la substance de l'expression graphique ou phonique utilisée pour la manifestation du procès linguistique. Le terme de texte est toutefois souvent considéré comme synonyme de discours surtout suite à l'interprétation terminologique avec les langues qui ne possèdent pas l'équivalent du mot discours. Le texte est le fruit ou le produit d'une textualisation qui est l'ensemble des procédures appelées à se constituer en syntaxe textuelle, qui visent à arranger un contenu discursif. Le texte ainsi obtenu, prendra la forme d'une présentation sémantique du discours. En tant que représentation sémantique, le texte est différent aux modes des manifestations sémiotiques qui lui sont ultérieurs. Ainsi par exemple, le texte d'une bande dessinée revêtira la forme soit de « légendes », soit de « vignettes ».*

Pour l'encyclopédie Universalis, étymologiquement « texte » veut dire « tissu », il est dans l'œuvre, ce qui suscite la garantie de la chose écrite dont il rassemble les fonctions de sauvegarde : d'une part, la stabilité, la permanence de l'inscription destinée à corriger la fragilité et l'imprécision de la mémoire, et d'autre part, la légalité de la lettre, trace irrécusable, indélébile, pense-t-on, du sens que l'auteur y a intentionnellement déposé. Le texte est une arme contre l'oubli, contre le temps et

*contre les roueries de la parole. Le texte marque le langage d'un attribut inestimable : la sécurité.*

D'un point de vue épistémologique, le texte fait partie d'un ensemble dont le centre est le signe. La notion de texte implique que le message écrit est articulé comme le signe : d'un côté le signifiant c'est-à-dire la matérialité des lettres et de leur enchaînement en mots, en phrases, en paragraphes et en chapitres ; et de l'autre côté le signifié, sens à la fois originel, univoque et définitif, déterminé par des signes qui le véhiculent.

Le signe classique est une unité close, dont la fermeture arrête le sens, l'empêche de se dédoubler, de divaguer en quelque sorte. De même pour le texte classique, il ferme l'œuvre, l'enchaîne à sa lettre, la rive à son signifié. Il engage donc deux types d'opérations destinées, l'une et l'autre, à sauvegarder l'intégrité du signe. Ces deux opérations sont la restitution et l'interprétation.

Tout texte se trouve dépositaire d'une intention et d'un sens canonique qui sont déposés dans les signes qui le composent et qu'il s'agit de retrouver ou de maintenir. Il devient alors sujet à toutes les herméneutiques de la restitution du signifiant. On passe naturellement à l'interprétation canonique du signifié, c'est-à-dire la quête de son sens vrai, un sens définitif du texte qui authentifie l'écrit, sa littéralité, son origine, son sens, c'est-à-dire sa vérité.

Nous pouvons donc dire que le texte est un ensemble de phrases écrites imprimées ou dactylographiées sur une feuille de papier ou tout autre support. Les textes compilés dans les manuels, constituent le support de base de l'apprentissage dans les établissements scolaires. De leur structure, de leur niveau linguistique, pédagogique et didactique dépendent, pour une large part, les résultats de l'enseignement/apprentissage.

Comme le prévoient les programmes, le choix des textes dans les 3 manuels scolaires étudiés est organisé selon leurs fonctions :

- Les textes à fonctions poétique et ludique: comptines, chansons, devinettes, poèmes. Les bandes dessinées (B.D.) sont absentes dans les 3 manuels cependant.
- Les textes qui induisent un échange verbal: dialogues, saynètes...
- Les textes qui racontent: contes merveilleux, petits récits, B.D.
- Les textes qui décrivent: fiches techniques (d'un animal, d'une plante), listes, bandes dessinées illustrant un processus.

- Les textes qui disent comment faire: recettes de cuisine pour enfants, notices de fabrication simple, notices de montage d'un jouet, modes d'emploi, listes de conseils, d'instructions, de consignes, règles de jeux...
- Les textes qui visent à convaincre: affiches, panneaux à valeur éducative (santé, hygiène, code de la route...).
- La longueur moyenne d'un texte est d'environ 30 mots en 3<sup>e</sup> AP, de 80 mots en 4<sup>e</sup> AP, de 100 à 120 mots en 5<sup>e</sup> AP, avec un pourcentage inférieur à 10 % de mots nouveaux.
- La plupart de ces textes sont des textes d'auteurs. Ils sont constitués de phrases simples employant des mots courants et sont accompagnés d'illustrations pour faciliter à l'élève l'accès au sens.
- Les documents iconiques et les représentations graphiques nous semblent d'une grande lisibilité pour faciliter la transmission de l'information et permettre ainsi une bonne exploitation pédagogique.

Nous récapitulons cette typologie dans le tableau suivant avec les fonctions, les caractéristiques, les séquences textuelles, les outils linguistiques et les genres.

Tableau récapitulatif :

Type de textes	Fonctions	Caractéristiques	Séquences textuelles	Outils linguistiques	Genres
<b>Narratif</b>	Le texte à dominante narrative sert à : raconter une histoire ou des événements imaginaires, réels ou documentaires	Ce type de texte comprend : • une narration à la 1 <sup>re</sup> personne ou à la 3 <sup>e</sup> personne; • un narrateur qui conte l'histoire ou le récit, qui y participe ou qui est extérieur à l'histoire, • des personnages; • des événements, des actions, des péripéties situés dans un lieu et dans le temps; • la présence de repères	La séquence narrative est la séquence dominante dans un texte narratif. Elle comprend, dans un récit à <b>3 temps</b> : • un début; • un milieu; • une fin. Elle comprend, dans un récit à <b>5 temps</b> : • La situation initiale ( <i>Qui? Où? Quand? l'atmosphère du départ est établie</i> );	Temps verbaux de base : - le présent; - le passé simple; - l'imparfait; - le passé composé.	-récit d'aventures; - récit fantastique; - discours; - conte; - fable; - Légende

		<p>chronologiques;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• utilise des pronoms.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• L'élément déclencheur (<i>un problème, une action qui déséquilibre la situation et les personnages, l'élément qui déclenche le récit</i>);</li> <li>• Le nœud/le développement (<i>le déroulement, les péripéties, la réaction des personnages face au problème</i>);</li> <li>• Le dénouement (<i>la fin de l'action, le résultat et les conséquences des actions des personnages</i>);</li> <li>• La situation finale (<i>conclusion de l'histoire, l'équilibre est rétabli</i>).</li> </ul>		
<b>Poétique</b>	<p>Le texte à dominante poétique sert à</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-exprimer des sentiments et des émotions;</li> <li>- jouer avec la langue;</li> <li>- créer des images.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- l'utilisation du rythme, des sonorités ou de la musicalité;</li> <li>- l'utilisation du sens figuré des mots;</li> <li>- l'utilisation des mots pour amuser, pour faire rire;</li> <li>- un nombre fixe et un type fixe de vers (rythme, types de rimes, nombre de syllabes);</li> <li>• un nombre fixe et un type fixe de strophes.</li> </ul>		<p>le présent;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• l'imparfait;</li> <li>• le futur simple;</li> <li>• le conditionnel;</li> <li>• le passé simple</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• poème en prose;</li> <li>• proverbe;</li> <li>• devinette;</li> <li>• dicton;</li> <li>• jeu de mots;</li> <li>• sonnet;</li> <li>• ode;</li> <li>• ballade;</li> <li>• etc.</li> </ul>
	<p>sert à :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• donner les caractéristiques d'un être,</li> </ul>	<p>Ce type de texte comprend :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• un <b>sujet</b> ou un <b>thème</b> (<i>l'élément</i></li> </ul>	<p>La séquence descriptive – séquence dominante</p>	<p>Temps verbaux de base :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• le présent;</li> </ul>	<p>guide touristique;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• publicité;</li> <li>• petite</li> </ul>

<p><b>Descriptif</b></p>	<p>d'une chose, d'un lieu, d'un personnage, d'un sentiment;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• permettre au lecteur ou à l'interlocuteur de visualiser ou d'imaginer ce qui est décrit;</li> <li>• créer une atmosphère (<i>dans un texte de types combinés</i>).</li> </ul>	<p><i>principal à caractériser</i>);</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• des <b>aspects</b> (<i>les idées principales en catégories, en parties ou en subdivisions</i>);</li> <li>• des <b>sous-aspects</b> (<i>détails, propriétés, qualités, précisions liés à chaque aspect traité</i>).</li> </ul>	<p>dans un texte descriptif – contient :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• une <b>introduction</b> (<i>présente brièvement le sujet</i>);</li> <li>• un <b>développement</b> (<i>contient les aspects, c.-à.-d., les idées principales et les idées secondaires</i>);</li> <li>• une <b>conclusion</b> (<i>donne une synthèse des aspects et une ouverture qui a pour but de susciter la réflexion du lecteur ou de l'auditoire</i>).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• l'imparfait. Les principaux marqueurs de relation utilisés :</li> <li>• d'espace et de lieu (<i>ici, à côté, près de, ailleurs, haut/bas, devant/derrière, etc.</i>);</li> <li>• de temps (<i>premièrement, ensuite, etc.</i>).</li> </ul>	<p>annonce;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• fiche technique;</li> <li>• dépliant;</li> <li>• fiche d'info ou de directives; etc...</li> </ul>
<p><b>Explicatif</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• inciter à agir ou à se comporter d'une façon précise;</li> <li>• ordonner;</li> <li>• donner des instructions;</li> <li>• conseiller;</li> <li>• guider et orienter;</li> <li>• informer;</li> <li>• faire comprendre;</li> <li>• enseigner ou instruire.</li> </ul>	<p>des conseils, des ordres, des comportements, des étapes, des règlements, des instructions, etc.;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• beaucoup de verbes;</li> <li>• des phrases courtes ou énoncés courts;</li> <li>• une structure énumérative;</li> <li>• un message impersonnel.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• une <b>phase de questionnement/introduction</b> (<i>présente le sujet et la raison pour donner une explication, « Pourquoi? » « Comment? »</i>);</li> <li>• une <b>phase explicative – développement</b> (<i>contient les éléments de l'explication, la réponse à la question posée ou au problème identifié, « Parce que... »</i>);</li> <li>• une <b>phase conclusive – conclusion</b> (<i>résumé ou évaluation</i>).</li> </ul>	<p>Temps verbaux de base :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• le présent;</li> <li>• le passé composé.</li> </ul> <p>Les principaux marqueurs de relation utilisés :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• de but (<i>ex. pour, afin de, pour que</i>)</li> <li>• d'explication ou de cause (<i>ex. puisque, parce que, car, en effet</i>);</li> <li>• de conséquence ou de conclusion (<i>ex. donc, ainsi, alors, c'est pourquoi</i>);</li> </ul>	<p>recette;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• mode d'emploi;</li> <li>• consigne;</li> <li>• marche à suivre;</li> <li>• liste d'étapes;</li> <li>• règles de jeu;</li> <li>• slogan;</li> <li>• règlements ou routines de classe;</li> </ul>



				<p>d'illustration (<i>ex. par exemple, notamment</i>);</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• de temps (<i>d'abord, ensuite, après</i>);</li> <li>• d'opposition (<i>ex. mais, toutefois, bien que, par contre</i>);</li> <li>• d'addition, d'hierarchisation ou d'énumération (<i>ex. de plus, ni, enfin, et, ensuite, cependant, etc.</i>);</li> <li>• de comparaison (<i>ex. comme, moins que, plus que, etc.</i>).</li> </ul>	
<b>Argumentatif</b>	<p>Le texte à dominante argumentative sert à :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• convaincre;</li> <li>• persuader;</li> <li>• influencer;</li> <li>• défendre une opinion.</li> </ul>	<p>Ce type de texte comprend :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• un message, une opinion ou un point de vue;</li> <li>• la présence d'une thèse;</li> <li>• des arguments et des contre-arguments;</li> <li>• des exemples;</li> <li>• une prise de position engagée ou un point de vue neutre.</li> </ul>	<p>une phase introductive (<i>présente le sujet ou la problématique et ses enjeux</i>);</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• une phase argumentative ou développement (<i>présente et défend la thèse : arguments, exemples, références, témoignages, citations, comparaisons, anecdotes, précisions, réfutation, contre-arguments</i>);</li> <li>• une phase conclusive (<i>reformule la thèse, résume la</i> </li></ul>	<p>Temps et modes verbaux de base :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• le présent;</li> <li>• l'imparfait;</li> <li>• le passé composé;</li> <li>• le conditionnel;</li> <li>• le subjonctif.</li> </ul> <p>Les principaux marqueurs de relation utilisés :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• de but (<i>ex. pour, afin de, pour que</i>);</li> <li>• d'explication ou de cause (<i>ex. puisque, parce que,</i> </li></ul>	<p>affiche promotionnelle;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• critique;</li> <li>• éditorial;</li> <li>• message publicitaire;</li> <li>• analyse</li> <li>• discours politique;</li> <li>• sermon;</li> <li>• fable;</li> <li>• éditorial;</li> <li>• plaidoyer;</li> </ul>

			<p><i>justification, énonce la prise de position finale).</i></p>	<p><i>car, en effet);</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• de conséquence, de déduction ou de conclusion (<i>ex. donc, ainsi, alors, c'est pourquoi);</i></li> <li>• d'illustration (<i>ex. par exemple, notamment);</i></li> <li>• d'addition, d'hiérarchisation ou d'énumération (<i>ex. de plus, ni, enfin, et, ensuite, cependant, etc.);</i></li> <li>• de comparaison (<i>ex. comme, moins que, plus que, etc.);</i></li> <li>• d'opposition et de concession (<i>mais, toutefois, bien que, par contre, certes, cependant, etc..</i></li> <li>• de précision</li> </ul>	
<p><b>Dialogal</b></p>	<p>échanger et interagir à l'oral;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• transposer à l'écrit des propos entendus;</li> <li>• faire avancer l'action dans un texte (<i>ex. récit, pièce de</i> </li></ul>	<p>Ce type de texte <b>peut</b> comprendre :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• des changements d'interlocuteurs et la prise de parole;</li> <li>• l'utilisation du non verbal et de la prosodie;</li> <li>• des pauses, des</li> </ul>	<p>La séquence dialogale – insérée dans des types de textes narratif, explicatif, argumentatif ou descriptif – contient :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• une <b>phase d'ouverture</b> (<i>précise</i> </li></ul>	<p>Temps verbaux :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• présent d'actualité*;</li> <li>• selon les besoins de l'interaction ou du dialogue.</li> </ul> <p>Les marqueurs de relation sont</p>	<p>interaction orale quotidienne;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• échange de questions et de réponses;</li> <li>• pièce de théâtre;</li> <li>• bande dessinée;</li> <li>• saynète;</li> <li>•</li> </ul>

	<i>théâtre, bande dessinée</i> ) et aider à caractériser les personnages.	répétitions, des hésitations, des interjections; • le discours direct; • la présence de guillemets, de tirets, des deux-points, de bulles; • l'organisation par actes, scènes ou bulles.	<i>l'intention de communication</i> ); • une <b>phase d'interaction</b> ( <i>comporte les échanges entre interlocuteurs ou personnages</i> ); • une <b>phase de clôture</b> ( <i>la fin de l'interaction; une phrase ou une expression qui vient clore le dialogue</i> ).	utilisés selon les besoins de l'interaction ou du dialogue.	improvisations ; • dramatisation; • interview; etc..
--	---	---	---	---	--

Le manuel scolaire véhicule un véritable discours qui a recours à une écriture soucieuse de la qualité de la production et attentive à l'accessibilité de la réception à laquelle il est destiné. La conception et l'élaboration des manuels doivent donc être confiées à d'excellents pédagogues, soucieux des possibilités réelles et du niveau intellectuel des jeunes écoliers qui auront à travailler avec le support qu'ils leur proposent. Pour ces raisons, ce discours du manuel doit obéir à une progression claire et raisonnée. Les connaissances doivent être graduées et organisées en allant du plus simple au plus complexe. La conception globale d'un manuel, notamment le choix des mots, le nombre de phrases d'un texte, la ponctuation, les espaces entre les mots, les espaces entre les lignes d'un texte, la mise en évidence des titres, sous-titres, la justification des masses textuelles, entre autres, doivent répondre donc à une visée pratique : offrir à l'apprenant un outil adapté à son niveau et en mesure d'exciter sa curiosité. Les illustrations aussi font partie du discours du manuel et leur placement dans la page par rapport aux textes, leurs couleurs, leurs qualités esthétiques, doivent requérir toute l'attention des auteurs.

La présentation d'un ouvrage scolaire, d'autre part, n'est pas seulement adéquate à l'idée que se fait l'auteur sur le niveau des jeunes lecteurs auxquels il destine le manuel, mais doit répondre également à l'idée qu'il se fait de leurs activités aussi bien en classe qu'à la maison. Nous devons aussi rappeler que la forme que prend le discours d'un manuel n'est jamais neutre. Elle suppose un positionnement vis-à-vis de l'objet décrit, ici la langue française. Ce qui peut donner lieu à des dérives, à des interprétations qui peuvent provoquer des conflits qu'il faut à tout prix éviter. Les concepteurs des manuels scolaires doivent donc faire preuve d'une grande perspicacité et d'une grande

vigilance pour éviter toute controverse. Il ne faut pas perdre de vue que le manuel scolaire s'adresse également à l'enseignant. Sa manière de travailler, les démarches qu'il met en œuvre doivent aussi être prises en considération dans l'élaboration des manuels.

#### 4.1. Une typographie hautement structurante

Le contenu consigné dans l'objet livre peut être abordé au plan de son « signifiant graphique »<sup>71</sup> et de la notion d'« espace graphique » du texte, que l'auteur définit comme *l'ensemble des traits qui caractérisent sa matérialisation sur un support d'écriture, ainsi que les relations qui s'établissent entre ces traits et la signifiante*.

D'autres traits, comme les dimensions de l'espace exploitable, le type d'inscription, les polices de caractères employées et les traits typographiques permettent de mettre en lumière et de repérer les éléments distincts qui composent le manuel. En ce qui concerne les relations qui s'établissent entre ces traits et la signifiante, deux principaux systèmes de signification sont en présence : l'icône (les images) et le symbole graphique (les textes), qui s'articulent l'un à l'autre selon plusieurs sortes de rapports.

Au plan textuel, le repérage des différents types de textes constitutifs du manuel peut se faire par l'observation des « entailles scripto-visuelles »<sup>72</sup> outil d'analyse spécialement adapté à ce type d'ouvrage dont « le continuum graphique est fait de ruptures »<sup>73</sup> relativement nombreuses. En effet, le tissu textuel du manuel est relativement peu fluide, comparé au texte d'un roman par exemple, et il donne à voir ses multiples ruptures : c'est grâce à ces points de différenciation par les jeux de l'art graphique (variation dans les caractères, leur corps, graisse, etc., changements de la justification, encadrés et autres procédés) que l'on peut visualiser et repérer des types de textes particuliers. Une première rupture s'effectue entre, d'un côté, les blocs iconiques et, de l'autre, les blocs typographiques, ceux-ci formant alors des textes. Le terme de « bloc » est utilisé en typographie pour désigner un texte présentant une certaine homogénéité quant à son sujet ou sa forme. Visuellement il se définit parfois par ses différences, ses oppositions par rapport aux autres textes qui le suivent ou le précèdent.

---

<sup>71</sup> Anis Jacques, *Le signifiant graphique*, dans *Langue Française*, n 59, Larousse, Paris, 1983.

<sup>72</sup> Moirand Sophie, Peytard Jean, *Discours et enseignement du français*, Hachette, Paris, 1992.

<sup>73</sup>. Ibidem

[...], toujours par une rupture par rapport à ces mêmes textes : rupture marquée par une justification différente, un *encadré*, un *blanc* important, un à la page [...].<sup>74</sup>

De ces deux éléments de première instance, l'élément textuel et l'élément iconique dont la place et l'importance comme outil pédagogique à part entière n'est plus à démontrer, concentreront toute notre attention dans ce travail.

#### 4.1.1 Une architecture codifiée

Le manuel de langue est constitué d'un assemblage d'éléments textuels très disparates en ce qui a trait à leur longueur, leur forme et leur rôle. Mais chacun d'entre eux y a sa place répondant aux besoins bien précis des règles de l'édition. Un premier niveau de hiérarchie peut s'établir entre, d'un côté, les éléments textuels qui se trouvent à « la périphérie » et, de l'autre, ceux qui forment le corps central du manuel.

Les éléments textuels placés à la périphérie, appelés aussi « para-texte » sont constitués, soit de textes fournissant des informations relatives à l'édition, telles que le titre, le nom des auteurs, la liste des sources et des illustrations, ou autres indications typographiques, soit de textes plus longs mais qui demeurent en marge du corps central du manuel. Ce sont les préfaces, avertissements ou introductions, ou même encore le sommaire ou la table des matières. Ces éléments se retrouvent dans tous les manuels scolaires.

Mais le manuel de langue peut aussi comporter un autre ensemble de textes, généralement regroupés en fin de manuel, et dont le lien avec le corps central est plus direct : il s'agit principalement des textes de référence tels que tableaux récapitulatifs, tables de conjugaisons, précis de grammaire ou lexiques. Leur existence dans le manuel est variable en fonction de l'âge des élèves, mais aussi de la méthodologie préconisée. La deuxième structuration se situe, quant à elle, au plan de l'organisation du corps central du manuel en séances d'apprentissage, projets ou unités didactiques, celles-ci étant à leur tour subdivisées en sous-éléments correspondant au déroulement interne de chaque unité ou séance d'apprentissage ainsi qu'au découpage du contenu à enseigner.

#### 4.1.2. Les organisateurs structurels

Ce qu'on appelle « organisateurs structurels » ce sont l'ensemble des titres et sous-titres qui organisent et structurent les divers éléments des manuels. Les organisateurs structurels désignent et hiérarchisent également le contenu, indiquent la

---

<sup>74</sup> François Richaudeau, Conception et production des manuels scolaires, guide pratique, UNESCO, Paris, 1979.

progression et la méthodologie. Les techniques typographiques actuelles permettent de concevoir des ensembles rédactionnels d'une grande lisibilité qui servent comme :

- **Repères indiciels** : ils indiquent l'organisation générale du manuel et désignent les unités didactiques et leur structuration interne.
- **Marqueurs de l'organisation méthodologique** : ils identifient les moments de la leçon, leur ordre et regroupements et désignent les types d'activité (exercice, réflexion).
- **Organisateurs du contenu de l'enseignement** : ils identifient les différents textes (dialogues, textes, vocabulaire, lexique) et ils désignent le contenu à enseigner.

## 4.2. Typologie textuelle des manuels scolaires

Les textes formant le corps central d'un manuel de langue peuvent être regroupés selon trois grands ensembles textuels : les textes appelés « exemplificateurs », c'est à dire des textes qui « exemplifient », qui illustrent la langue à enseigner par des exemples pour la présenter de façon globale et non pas détaillée, - les textes « analytiques » - et les textes « déclencheurs ». Chaque type de texte se caractérise par sa longueur et son origine. Ces trois types de textes, une fois imbriqués les uns aux autres, forment l'unité didactique. Chaque type de texte répond, à une fonction didactique bien particulière, chacun y a sa nécessité et, tous ensemble forment ce qu'on peut appeler le « discours » du manuel.

### 4.2.1 Les textes « exemplificateurs »

Sous sa forme la plus réduite, peut être qualifié « *d'énoncé-modèle* ». Il se retrouve surtout dans les manuels pour débutants. Ce type d'énoncé, réduit parfois à la dimension de la phrase, permet d'exemplifier un élément linguistique particulier du code qu'il met en exergue tout en l'isolant.

Exemple du texte « ma nouvelle école » de 3<sup>e</sup> AP - page 6 : « Manil » et « Amina » sont mis en évidence pour exemplifier les syllabes « ma », « nil », « mi » et « na » d'où sont isolés les voyelles « i », « a », les consonnes « m » et « n » à partir desquelles les élèves pourront apprendre à construire d'autres syllabes, puis d'autres mots. A ce titre, ce texte a un caractère éminemment didactique, puisqu'il est le fruit d'une sélection minutieuse des éléments le constituant (structures et lexique), et qu'il suit une progression (du simple au complexe) et présente à l'apprenant un « modèle linguistique » à acquérir. Pour ce qui est de la variété linguistique utilisée, c'est dans l'ensemble le français « standard » qui est privilégié.

### 4.2.2 Les textes « analytiques »

Ce sont des textes qui décomposent la langue à enseigner en ses éléments constitutifs et qui font intervenir des notions métalinguistiques. On en distingue deux types principaux, les textes « métalangage », c'est à dire l'ensemble des termes qui désignent les catégories grammaticales et les textes « analytiques intermédiaires ».

Les textes analytiques « métalangage », sont des textes construits à propos de la langue, son fonctionnement et ses transformations syntaxiques (adjectif, nom, verbe, négation, interrogation, etc.). Mais à partir de la fin des années quatre-vingt, apparaît une nouvelle terminologie métalinguistique, qui ne présente plus la langue selon les catégories grammaticales traditionnelles, mais selon de nouvelles catégories – les « actes de parole » (demander un renseignement, remercier, etc.) et les notions (temps, espace, lieu, etc.) qui servent à nommer ou à classer les « formes langagières » ; exemple du texte de 4<sup>e</sup> AP projet 2 séquence 2, page 76 : « je comprends ». L'apprenant est invité à retrouver et à recopier la phrase du texte où figurent certains mots qu'il doit classer par ordre alphabétique, de retrouver les mots qui remplacent les noms de vieille dame et de voiture pour découvrir les pronoms personnels.

### 4.2.3 Textes « analytiques intermédiaires »

Les textes analytiques intermédiaires présentent la langue sous la forme soit de segments de discours disposés dans un tableau mettant en évidence un point grammatical, soit de courtes phrases dont la typographie met en relief l'élément grammatical ou la forme verbale à enseigner. On distingue deux types de textes intermédiaires :

**a) Les textes intermédiaires** de type **grammatical** visent à illustrer le plus souvent la morphosyntaxe du verbe, les transformations relatives au nombre et au genre ainsi que l'emploi des mots grammaticaux. Exemple : projet 4 séquence 2 manuel de 5<sup>e</sup> AP page 125 : verbes d'état, verbes d'action transitifs et intransitifs qui doivent être relevés d'une série de six phrases et répartis par l'apprenant sur un tableau sur trois colonnes : la première pour y mettre les verbes d'état, la seconde pour les verbes d'état transitifs et la dernière pour les verbes d'état intransitifs.

**b) Les textes intermédiaires** de type **lexical** sont les mots de vocabulaire regroupés sous la forme de listes. Exemple : projet 2. Séquence 2 manuel 5<sup>e</sup> AP page 56 : construire des mots nouveaux par préfixation ; possible/ impossible- plier /déplier – correct/incorrect – faire/refaire.

#### 4.2.4. Les textes « déclencheurs »

Ce sont des textes qui ont pour fonction explicite de « déclencher » une activité langagière impliquant de façon directe l'apprenant ; exercices, activités ou tâches figurant dans le manuel. Ils se composent des éléments suivants :

- **La consigne** : elle peut comporter une seule ou plusieurs instructions, être présentée sous forme de question, ou même ne pas être formulée du tout. Selon l'âge et le niveau de connaissance de la langue cible, la consigne se limite à une seule instruction simple ou peut en comporter plusieurs et même, dans certains cas, le manuel présente un ou deux exemples pour mettre les apprenants sur le chemin de la découverte de la solution.
- **Le modèle** : Il est placé directement sous la consigne. (Il peut être absent parfois)
- **Le parcours** : c'est une suite généralement numérotée marquant les étapes de l'exercice.
- **Les données** : ce sont les éléments ressources donnés pour accomplir l'exercice.

Ces quatre éléments, consigne, modèle, parcours et données, constitutifs des textes déclencheurs, varient en fonction de la nature contraignante, guidée ou libre de l'exercice mais aussi de l'âge des élèves et de la conception de l'apprentissage adoptée par les auteurs du manuel. Dans les manuels conçus pour les plus jeunes et les débutants complets, l'exercice ne contient souvent qu'un de ces éléments, par exemple les données, qui sont, le plus souvent, des images ou des modèles langagiers à partir desquelles l'enseignant lui-même construit l'exercice; dans ce cas, la consigne (qui consiste en une question), le modèle et le parcours sont donnés oralement par le maître (qui est aidé en cela par les guides pédagogiques) et n'apparaissent donc pas dans le manuel de l'élève.

Cependant ce qui nous intéresse c'est surtout le lien que l'élève est appelé à établir entre l'illustration qui joue le rôle de médiatrice et le sens du texte qui doit être mis en évidence. Les activités doivent favoriser une interactivité étroite entre les deux systèmes de codes en présence, système iconique et système linguistique, pour aboutir à l'élucidation du sens global du texte à étudier. Indéniablement, on peut avancer que les images proposées à l'élève en situation d'apprentissage, doivent être conçues et élaborées avec le souci majeur de l'aider à choisir le bon niveau de perception qui lui en facilitera une lecture efficace qui lui permettra d'établir les correspondances avec les signifiants textuels.

Pour résumer ce chapitre nous pouvons avancer que texte et image qui en illustre le sens constituent deux systèmes de signes qui collaborent pour assurer une meilleure



compréhension. Dans le rapport texte/image, le message linguistique assure des fonctions par rapport au message iconique : fonction d'ancrage, le texte sélectionne dans la polysémie de l'image des éléments de significations et oriente la lecture du jeune lecteur. La parole facilite la compréhension de l'image. En illustrant le texte, l'image de son côté dirige la lecture de l'élève et lui permet d'accéder au sens de ce texte. Cependant, le texte peut contenir des informations, tels les bruits : onomatopée, coup de tonnerre, chants d'oiseaux que l'image n'illustre guère. Dans les premiers apprentissages d'une langue étrangère, l'illustration sert parfois d'outil didactique permettant à l'apprenant de mieux comprendre ce qu'il lit lorsqu'elle est bien faite et méthodiquement exploitée. L'élève peut accéder ainsi à l'écrit de manière progressive.

Les textes de lecture accompagnés d'illustrations qui en éclairent le sens, invitent à une activité de compréhension, d'élucidation de sens. En effet, 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 est d'une grande importance dans l'apprentissage d'une langue étrangère.

Le texte et l'image s'unissent pour assurer un déroulement narratif, c'est le cas des bandes dessinées. L'image peut raconter une histoire à travers des personnages mis en scène, des décors ...etc. C'est surtout la succession de ces images qui permet de raconter des histoires. Il faut relever d'autre part que le signe plastique du message visuel constitue un niveau de signification à part entière, qui agit sur les autres niveaux iconiques et linguistiques pour produire le sens du message global. Il faut ajouter à toutes ces composantes, le cadrage, les différents plans, le côté esthétique de l'image, en particulier la couleur. Ce signe plastique constitue la première accroche visuelle des jeunes élèves très sensibles aux couleurs. C'est un moyen de mobiliser leur attention et de percevoir des signes iconiques.

L'image est également un moyen privilégié pour faire découvrir aux enfants des aspects du réel avec lesquels ils n'ont pas de contact direct. Par son aspect ludique, elle peut aussi être un moyen pour inciter les élèves à s'exprimer. Certains didacticiens utilisent des images sans texte, en tant qu'élément favorisant la communication verbale.

Nous devons préciser enfin, qu'idéalement, dans un manuel scolaire, image et mot doivent avoir la même signification et renvoyer à la même réalité. Ils doivent être redondants l'un par rapport à l'autre. On devrait pouvoir enlever tantôt l'image, tantôt le

mot sans perte de sens. Grâce à la redondance entre le mot et l'image, l'ensemble image-mot peut être utilisé efficacement comme technique pédagogique pour familiariser le jeune élève avec l'écrit. Dans l'ensemble phrase/ illustration, Il devrait également y avoir redondance. Dans la pratique cependant, notre enquête de terrain et l'examen des manuels montrent qu'il existe de nombreuses ambiguïtés et des écarts entre la phrase et l'image; souvent, ils constituent une source d'interférence pour l'apprenant. Le pairage image/phrase est une des techniques de base des méthodes audiovisuelles. Lorsque l'illustration est de bonne qualité, l'apprenant peut comprendre le sens des phrases qu'il lit sans recours à la traduction en langue maternelle.

## **CONCLUSION**

---

En raison de l'importance de son rôle, le manuel scolaire en matière d'apprentissage d'une langue, particulièrement une langue étrangère, se doit d'être un support efficace dans sa conception, sa présentation et ses contenus. Il s'agissait dans cette recherche de mettre en évidence les éléments positifs et les éléments qui nécessitent d'être améliorés dans les 3 manuels scolaires de langue française à l'école primaire. Nous avons essayé de mettre en évidence les insuffisances que comportent parfois ces auxiliaires de l'apprentissage mais aussi les aspects positifs qui les caractérisent.

Notre recherche s'est aussi attachée à déterminer les difficultés que rencontrent maître et élève dans l'utilisation des manuels scolaires. Cet outil incontournable dans l'enseignement/ apprentissage de la langue française comme étant langue étrangère à l'école primaire, et ainsi mettre la lumière sur la conception de ces livres scolaires destinés à cet enseignement et leur utilisation en classes de 3<sup>ème</sup>, 4<sup>ème</sup> et 5<sup>ème</sup> année primaire.

L'intérêt principal de ce travail réside, en aval dans la conception même des manuels scolaires sachant que c'est le seul moyen mis à la disposition de l'enseignant, et leur utilisation dans les classes de cours et en amont dans les difficultés de compréhension des textes et images proposés pour cette enseignement.

Nous pouvons avancer que cette recherche n'aura sans doute pas répondu à toutes les nombreuses questions que soulève notre problématique dans la méthodologie et les moyens de l'enseignement / apprentissage d'une langue étrangère. L'étude du sujet que nous avons présenté, se justifie essentiellement par les aspects en rapport avec une approche méthodologique qui devrait prendre en considération les objectifs spécifiques des manuels scolaires dans leur élaboration. Ceux-ci, en effet, sont des instruments d'enseignement et d'apprentissage et, pour cette raison, doivent être façonnés de manière qu'ils soient à la fois pratiques et efficaces pour permettre un apprentissage bénéfique. Malgré les failles et les lacunes du manuel scolaire de la réforme, il reste le moyen indispensable dans les classes de langue. Notre enquête nous a permis de savoir que les enseignants l'utilisent pratiquement dans toutes les leçons : oral, écrit, lecture, activité de langue et même les activités ludiques.

Les apprenants à leur tour sont fascinés par leurs livres malgré toute la technologie autour d'eux. Ils apprennent la langue, mais aussi les valeurs, comme le respect de soi même, de son entourage, de la nature, des animaux... les textes et les images proposés inculquent chez eux l'esprit du groupe, la notion de solidarité...

Perçue comme une imitation du monde réel, l'image fascine par les possibilités qu'elle offre de magnifier, simplifier, exalter, embellir le monde qu'elle représente. Les images ont pris et continuent de prendre encore une place importante dans l'environnement des enfants qui s'en nourrissent tant par plaisir que par désir de connaissances et semblent évoluer dans ce langage avec une déconcertante facilité. Mais mal préparé, ils risquent cependant de consommer les images sans en saisir les finalités profondes et les spécificités. L'image peut se révéler un puissant moyen d'accès au sens d'un texte écrit quand elle est bien faite et surtout méthodiquement exploitée en classe. A travers les illustrations accompagnant un conte ou un récit, l'image est essentielle.

Elle peut s'avérer sans conteste une aide précieuse à l'accès au sens du texte qu'elle accompagne et beaucoup d'élèves s'appuient sur elle dans leurs efforts de compréhension. Il faut préciser également que l'apprentissage d'une langue étrangère, entretient des relations étroites avec d'autres organisations signifiantes comme la gestuelle, les mimiques, les activités psychiques et corporelles, les dessins, les graphismes... que l'élève a plus ou moins acquis et développés durant ses premières années de scolarité et dans son milieu familial. Ces organisations signifiantes, assez bien structurées chez les enfants, ne peuvent que faciliter leur mise en forme dans la langue étrangère. L'image dans les manuels scolaires de la réforme occupe une place prépondérante et elle facilite la compréhension des textes qui l'accompagne. Même si elle est de mauvaise qualité, quand l'enseignant dispose d'une méthode fonctionnelle pour l'appréhender, elle ne peut être que bénéfique et peut engendrer l'expression chez l'apprenant.

Nous avons pu montrer que l'apport de l'image sur le plan pédagogique dans les manuels de français au cycle primaire est indéniable comme un langage-outil qui permet d'illustrer le langage verbal pour les besoins de compréhension des messages linguistiques. L'image permet d'assurer également une bonne mémorisation en plus des facteurs de motivation qu'elle suscite chez les jeunes apprenants. L'image comme outil didactique est d'abord un signe, c'est pour cela, il nous a paru utile de s'interroger sur son statut sémiologique, c'est-à-dire la façon dont elle contribue à l'élaboration du sens comme nous l'avons montré en nous référant aux travaux de Roland Barthes et de Saussure pour montrer qu'elle n'est pas un simple objet de décoration mais constitue également un véritable système de signification montrant des personnages, des objets, des paysages qui peuvent nourrir et stimuler la réflexion des apprenants.

La puissance de l'image à susciter le plaisir est reconnue, par ailleurs. Les enfants aiment tout ce qui est beau, gai, plaisant. Aussi, serait-il préjudiciable de la marginaliser dans le domaine de l'éducation. Ce serait se priver d'un incomparable moyen de motivation et d'accès au sens des textes qu'elles illustrent dans l'apprentissage d'une langue étrangère ; la motivation étant à la base de tout apprentissage. Les images illustrant le sens des textes dans les manuels scolaires doivent être d'excellente qualité et pour cela il est indispensable que les responsables de l'éducation fassent appel à de vrais artistes pour leur réalisation. En attendant que l'enfant soit capable d'identifier, de comprendre instantanément les mots qu'il lit, l'illustration assume d'abord une fonction sémantique importante qui l'introduira dans le sens des mots, des phrases et des textes. Et c'est pour cette raison que la qualité des illustrations est essentielle. Qualités en rapport avec la « force de suggestion » de l'image, « la qualité de l'information qu'elle transmet » et « la clarté et la précision » qui doivent la caractériser.

Le support iconique éveille l'intérêt des élèves à travers le jeu des couleurs, personnages et décors, agissant par-là sur son aspect psychologique. Cette importance qu'on accorde à l'image, n'est pas pour l'image en tant que telle, c'est sa compétence qui est mise en jeu. En fait, ce sont des images qui permettent à l'enfant d'agir et qui le poussent à améliorer son apprentissage, comme le rappelle le guide du maître: « *la lecture de l'image est aussi importante que la lecture du texte pour fixer les apprentissages* »<sup>1</sup>.

L'image, comme document pédagogique a toute sa place à côté du texte écrit dont elle illustre le sens. Elle aide l'enfant dans son apprentissage du FLE à l'école. Nous devons cependant préciser que l'exploitation de ces images en classe nécessite la maîtrise de techniques et de procédés pédagogiques qu'une formation des enseignants doit prendre en charge. L'analyse des questionnaires adressés aux enseignants aussi bien arabophones<sup>2</sup> que francophone à propos de l'exploitation des illustrations montrent que beaucoup de travail reste à faire dans la pratique pédagogique quotidienne pour assurer une plus grande efficacité dans l'utilisation de ce support iconique.

---

<sup>1</sup> Guide pédagogique du manuel scolaire de français 3<sup>ème</sup> AP, Alger, 2008.

<sup>2</sup> A la marge de notre travail de recherche, nous avons jugé utile d'adresser un questionnaire aux enseignants de la 1<sup>ère</sup> et la 2<sup>ème</sup> année primaire pour vérifier les pré-requis des apprenants dans la lecture de l'image. (voir annexe n° 6).

Philippe Meirieu affirme d'ailleurs que « *L'image dans cette pédagogie est devenue projet* ». Selon lui, cette étape est indispensable car les apprenants sont mis en situation de création qui les conduit dans le projet à réaliser, à découvrir le sens de ce qu'ils font et donc à construire et à déconstruire les images.<sup>3</sup>

Nous avons pu décrire les éléments constitutifs des manuels dans leurs grandes lignes. Chaque élément a une fonction didactique qui lui est propre – ordonner, hiérarchiser, exemplifier, analyser, expliquer, montrer, dire de faire –, même si sa forme et son contenu varient en fonction de l'âge des élèves ou de l'époque de parution des manuels.

L'organisation interne de chaque projet a un caractère cyclique et redondant puisqu'elle se répète généralement selon le même format d'un projet à l'autre, ce qui, d'un point de vue pédagogique, offre l'avantage d'une lisibilité plus grande étant donné son caractère prévisible.

L'exploitation du rapport texte écrit/illustration est fondamentale dans l'accès au sens. La même signification doit exister au niveau du mot et de l'image qui en illustre le sens. Les deux doivent être redondants l'un par rapport à l'autre également. On devrait pouvoir enlever tantôt l'image, tantôt le mot sans perte d'information. Grâce à la redondance entre le mot et l'image, le pairage image-mot peut être utilisé efficacement comme technique pédagogique pour familiariser l'apprenant avec l'écrit et lui faciliter la mémorisation.

Les images et les mots, en situation scolaire, sont en interaction. Le langage accompagne toujours l'image sous forme de commentaires oraux ou écrits, de titres, de légende. Mais le langage verbal est omniprésent et c'est lui qui détermine l'impression de vérité ou de fausseté du message visuel. Ce qui est tout à fait ordinaire car, ne l'oublions pas, la communication est la fonction essentielle du langage et l'objectif majeur de l'apprentissage d'une langue.

Au niveau de la phrase, dans les trois manuels que nous avons étudiés, les images ne correspondent pas toujours aux unités linguistiques qui dépassent la phrase pour illustrer par exemple le sens d'un paragraphe, d'une page, d'un chapitre ou un texte entier. Comparée aux techniques de pairage image-mot et image-phrase, la technique de pairage image-texte doit poursuivre plusieurs objectifs autres que celui de faire comprendre plus facilement des mots du texte. Ce type d'illustration doit être

---

<sup>3</sup> Meirieu Ph, (2003), « *L'évolution du statut de l'image dans les pratiques pédagogiques* », [www2-ac-lyon.fr/service/rdri/documents/images-statut](http://www2-ac-lyon.fr/service/rdri/documents/images-statut).

réalisé par des illustrateurs compétents et avertis. La conception de telles images doit fournir des informations à l'apprenant qui lui permettent de mieux comprendre les principales idées d'un texte ou du moins un paragraphe. Ce qui n'est pas le cas de toutes les illustrations accompagnant les textes proposés dans les manuels que nous avons étudiés. De toutes les manières, nous restons convaincus de l'utilité pédagogique des illustrations dans la plupart des conditions d'enseignement tant par rapport au plan cognitif qu'émotif dans l'apprentissage d'une langue étrangère au niveau du primaire.

L'image aide l'apprenant non seulement à comprendre le code, encore inconnu pour lui, qu'est l'écriture alphabétique, mais elle a aussi l'effet de le rassurer par des traits qui lui sont familiers. Les auteurs des manuels devraient redoubler d'efforts pour proposer des illustrations plus efficaces, plus attrayantes et en rapport étroit avec le sens des textes pour faciliter l'apprentissage.

L'analyse des contenus linguistiques nous a permis de mettre en évidence le respect des standards requis. Les caractéristiques d'exactitude, de précision, d'actualité, d'objectivité, de progression de concepts et d'aptitude sont prises en considération dans les trois manuels.

Les activités de langue sont appréciables aussi bien quantitativement que qualitativement. Les apprenants sont invités à observer, décrire, mémoriser, reconnaître, identifier, classer, organiser, comparer, établir des relations, résoudre des problèmes. Toutes ces activités doivent contribuer à réaliser des projets concrets. Autant d'actions qui favorisent la réalisation des objectifs de développement intellectuel fixés par les programmes.

La sélection des textes dans les trois manuels est organisée autour de leur fonction. Ainsi nous pouvons compter la présence de textes de différentes fonctions : poétique et ludique: comptines, poèmes, - textes induisant un échange verbal: dialogues, - textes qui racontent: contes, petits récits, - textes qui décrivent: fiches techniques (d'un animal, d'une plante, d'un métier). - textes qui disent comment faire: recettes de cuisine, notices de fabrication simple, notices de montage d'un jouet, modes d'emploi, listes de conseils, d'instructions, de consignes, règles de jeux. - textes qui visent à convaincre: affiches, panneaux à valeur éducative (santé, hygiène, code de la route...).

Les textes figurant dans le manuel de 3<sup>e</sup> AP comptent environ 30 mots, ceux du manuel de 4<sup>e</sup> AP 80 mots environ, les textes de 5<sup>e</sup> AP de 100 à 120 mots, avec un



pourcentage inférieur à 10% de mots nouveaux. Les normes standard préconisées par l'UNESCO sont ainsi respectées.

Nous avons montré dans le deuxième chapitre que pratiquement, tous les textes figurant dans les manuels de 3<sup>e</sup> AP sont imprimés en caractères romains à l'encre noire dans un rectangle à fond bleu facilitant ainsi la lisibilité aux enfants qui sont très attirés par les couleurs. Les dimensions des caractères respectent les normes scolaires standard. Les titres en caractères gras sont bien mis en évidence et la justification est correcte ce qui facilite aux élèves les retours aux lignes suivantes dans l'acte de lecture.

Les textes sont composés avec des approches bien espacées entre les mots et entre les caractères qui les composent. Ce qui leur confère une force visuelle favorisant une bonne lisibilité. Le cadrat respecte les valeurs usuelles communément admises.

Nous pouvons avancer également que la **mise en pages utilisée** contribue fortement à l'accessibilité des contenus du manuel, par les couleurs, la typographie, l'iconographie, la maquette. Le choix des **couleurs** nous paraît judicieux dans les trois manuels analysés. La mise en page et la composition. Les dimensions des espaces entre les blocs typographiques et leur distribution dans les pages de chaque manuel, respectent les valeurs usuelles. Le choix des couleurs à des fins pédagogiques nous semble opportun dans le manuel de 3<sup>e</sup> AP. Nous pouvons dire que la mise en page est bien faite. Les illustrations sont nombreuses et de bonne qualité dans le manuel de 3<sup>e</sup> AP mais insuffisantes dans les deux autres manuels (4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> AP). En 3<sup>e</sup> AP, leur distribution dans les pages par rapport aux textes est adaptée pour faciliter l'accès au sens. Le respect des marges où alternent la couleur blanche et la couleur mauve, permet la mise en valeur des illustrations et des textes.

L'espace graphique, convenablement organisé dans les trois manuels, facilite l'exploitation des blocs typographiques. La typographie est expressive. Elle est dans l'ensemble visuellement évocatrice et favorise la transmission de l'information en utilisant des polices de caractères bien lisibles que mettent en évidence des contrastes de couleurs attrayants comme les textes en gras dans des rectangles bleus pour le manuel de 3<sup>e</sup> AP.

Le problème des manuels scolaires en Algérie demeure un sujet conflictuel qui se répète à chaque rentrée scolaire malgré les perpétuels efforts de la tutelle. Nous pensons qu'une autre réforme s'avère nécessaire. Le moment nous paraît opportun de réfléchir sérieusement à une meilleure prise en charge de l'enseignement du français.

L'apprenant a besoin d'être imprégné de la culture de la langue initiée dans la mesure où il serait amené à l'utiliser dans son contexte socioculturel. Il pourrait éventuellement partir dans des pays francophones étudier, faire du tourisme, échanger des points de vue même dans le cadre de son travail. Il est donc nécessaire d'introduire dans l'enseignement du français, l'aspect civilisationnel de la langue. A partir de là, l'élève sera capable d'aborder les autres aspects relatifs à la langue spécifique.

Le socioculturel algérien est largement exploité puisqu'il est d'une part, vécu par l'élève et d'autre part, inculqué à travers les méthodes de langue arabe. Initier l'apprenant au socioculturel, relève d'une pratique méthodologique qui devra mettre en exergue des connaissances relatives à la langue enseignée et au mode de pensée de l'élève. Destiné à un public jeune, cet enseignement doit lui permettre d'apprendre à concevoir sa propre vision du monde. On ne doit pas, dès le début, imposer à l'élève une façon de voir liée aux morceaux de textes choisis et lui inculquer un modèle bien calqué sur un système voulu.

Les manuels de langue étrangère doivent, sur le plan pédagogique, accorder une large place à la présentation des réalités du pays dont on a décidé d'étudier la langue. Ceci pour répondre à une exigence essentielle de la finalité même attendue de l'apprentissage d'une langue étrangère : ouverture sur le monde.

Ce sont d'ailleurs les faits de civilisation qui font la richesse dans la classe de langue. L'enseignement d'une langue étrangère ne peut se limiter à l'acquisition des mécanismes essentiels par la pratique intensive d'exercices structuraux, même si ces activités de langue sont indispensables au début de l'apprentissage. Les faits de civilisation doivent trouver une large part dans l'apprentissage pour espérer réaliser les objectifs assignés en général aux langues étrangères et atteindre les finalités. Il ne faut pas perdre de vue que l'enseignement des langues étrangères vise en premier lieu « l'ouverture sur le monde et l'accès à une documentation scientifique », selon les textes officiels. Les programmes dans leurs contenus et la méthodologie dans son approche, doivent tenir compte de cette exigence. Ainsi, les personnages, les situations dans lesquelles ils évoluent, les us et coutumes de la société française sont des éléments indispensables qui doivent être pris en charge pour faire prendre conscience à l'élève l'existence de réalités différentes et cela ne va sans doute pas nuire à son identité algérienne.

Concevoir sa propre perception ne peut se réaliser que par sa participation dans la mesure où c'est l'élève qui est le centre d'intérêt. C'est pourquoi le choix des thèmes doit se faire en fonction de ses préoccupations. Mais il faut aussi ne pas perdre de vue que les moyens privilégiés de la communication se sont modifiés comme le soutient Richaudeau :

*« Le verbe, l'écrit, à nouveau le verbe, et maintenant l'image. Avec ou sans mouvement, sonorisée ou pas, la vérité issue de l'image, et donc des commentaires qu'elle génère, risque de ne pas perdurer. La vérité qui fut orale, puis écrite, puis entendue, puis photographiée, filmée, télévisualisée, ne démontre-t-elle pas sa subjectivité puisqu'elle ne se satisfait plus d'aucun de ces moyens ? et si l'informatique était aujourd'hui le nouveau et tout aussi éphémère support de la vérité ? »<sup>4</sup>.*

Pour terminer, nous pourrions avancer que s'il veut avoir des chances de réussite, l'apprentissage du français en Algérie doit faire un effort méthodologique considérable. Si l'on devait se contenter d'importer des démarches mises au point pour d'autres publics en essayant de les adapter de manière plus ou moins heureuse, on pourrait s'attendre à un certain nombre de déconvenues et de déceptions.

---

<sup>4</sup> Richaudeau F, Conception des manuels scolaires, guide pratique, Unesco, 1979.

# **BIBLIOGRAPHIE**

---

## Ouvrages

- Abdallah- Pretceille.M, Porker.L, Education et communication interculturelle, PUF, Education et formation, Paris, 1996.
- Anis. J, Le signifiant graphique dans la langue française, Larousse, Paris, 2000.
- Aumont. J, *L'image*, Nathan Université, Paris, 1983.
- Barthes. R, *Rhétorique de l'image, in communication, N°4* Ed. Seuil, Paris, 1964.
- Battut. E, Bensimhon. D, *Lire et comprendre les images à l'école*, Ed Retz, Paris, 2001
- Beacco. J C, Les dimensions culturelles des enseignements de langue, des mots au discours, Hachette, Paris, 2000.
- Besse. H, « *Revue de phonétique appliquée* », n°23.
- Besse. H, *Méthodes et pratiques des manuels de langue*, coll essais, Didier,CREDIF, 1985.
- Bouguerra, T, Pour une écodidactique du français langue étrangère et seconde, l'harmattan, Paris, 2014.
- Bourdon R, Besnard P, Dictionnaire de la sociologie, Libraire Larousse, 1990.
- Bourrelrier. A C, Lire des images, Seuil, Paris, 1989.
- Boyer. H, Rivera. M, *Introduction à la didactique du français langue étrangère*, clé international, Paris, 1984.
- Cadet.C . Chales R. Gallus J.L, *La communication par l'image*, Ed Nathan, Paris, 1990.
- Chaib.K, Plaidoyer pour une école créative de renaissance, musk, Algérie, 2002.
- Champagne D.- Chauvel. D - Wis-Loirat R., *Manuel de la grande section* , Retz, 2001.
- Chion M, L'audiovision, Nathan Université, Paris, 1990.
- Dabène M, Bouchard R, Calaque E, Mallet B, Regard sur la lecture : Textes et images, ELLUG, 1989.

- Darras. B,  *Icône et image*, revue internationale de communication, L'harmattan, Paris, 1997.
- De Landsheere G,  *Introduction à la recherche en éducation*, 4<sup>o</sup> édition, édition Georges Thone, 1976.
- De Saussure F,  *Cours de linguistique générale*, éd ENAG,1994.
- Devanne B,  *Lire et écrire des apprentissages culturels*, A Colin, Paris, 1992.
- Dubois J, Giacomo M, Guespin L,  *Dictionnaire de linguistique*, éd Larousse, 2005.
- Duborgel. B,  *Imaginaire et pédagogie, de l'iconoclasme scolaire à la culture des Songes* , Ed le sourire qui mord, Paris, 1983.
- Dugand. P,  *Une pédagogie de et par l'image permet –elle le développement de compétences dans le domaine de la langue orale chez les enfants non francophones ?*
- Durpaire F, Mabilon- Bonfils B,  *Fatima moins bien notée que Marianne*, Laube, 2016.
- Eric Battut, Daniel Bensimhon,  *Lire et comprendre les images à l'école*, Retz, 2001.
- Garabato.C A, Auger.N, P. Gardies. P, Kotul.E,  *Les représentations interculturelles en didactique des langues, culture. Enquêtes et analyses*, l'harmattan, 2003.
- Gerard F, Roegiers X,  *Des manuels scolaires pour apprendre, concevoir, évaluer, utiliser*, éd de Boeck université, Bruxelles, 2003.
- Girardet. J, Mervelay. J Sc,  *Il était une fois une petite grenouille*, Fichier pédagogique2. CLE international 1987.
- Godard. J.L,  *Ainsi parlait Jean Luc, fragment du discours d'un amoureux des mots*, télérama N°2278, 1993.
- Grawitz.M,  *Lexique des sciences sociales*, Paris : Dalloz, 1988.
- Hamm. L,  *Lire les images*, Ed Armand Colin Bourrelier, Paris, 1993.
- Itti E,  *l'image des civilisations francophones dans les manuels scolaires*, publibook, Paris, 2011.

- Javal. E, La physiologie de la lecture et de l'écriture, <http://books.google.dz>
- Joly. M, *Introduction à l'analyse de l'image*, Nathan université, Paris, 2003.
- Laird Johnson. Ph, *Théories des modèles mentaux*, Flammarion, 1999.
- Laitata.S, *La pertinence pédagogique du contenu culturel des illustrations dans les manuels de la série « Voila! »*, Mémoire de master, Université de Jyväskylä, août 2009.
- Langacker.R, *Foundation of cognitive grammar*, vol 1, Stanford California university press, 1989.
- Laplanche. J et Pontalis. J.B, *Vocabulaire de la psychanalyse*, Ed seuil, Paris, 1985.
- Le boterf. G, *Construire des compétences individuelles et collectives*, Ed d'organisation, Paris, 2000.
- Loubet J.P, *Pour une éducation à la diversité culturelle, les échanges internationaux*, l'harmattan, 2015.
- Marchand. F, *Manuel de linguistique appliquée*, Ed Delagrave, 1981.
- Merieu. P, *L'évolution du statut de l'image dans les pratiques pédagogiques*, 2<sup>èmes</sup> rencontres nationales de la liste cd-idoc-fr, Lyon, 2003.
- Metz. C, *Au-delà de l'analogie, l'image*, in communication N°16.
- Metz. C, *Essais sémiotiques*, Klincksieck – Esthétique, 1977.
- Metz. C, *Images et pédagogie*, in communications, N°15.
- Mikkilä et Olkinuora, *pédagogic text Analysis*, in Julkunen, *Research on texts ot school*, 1995.
- Minder. M, *Didactique fonctionnelle*, H.Dessain.
- Moirand. S, Peytard, J, *Discours et enseignement du français*, Hachette, Paris, 1992.
- Moles. A, *Théorie informationnelle des schémas, schéma et schématisation*, Paris, vol, 1968.
- Mounin. G, *Grammaire élémentaire de l'image*, in communication, N°22.CEPL, 1969.

- Palandri. C, La lecture d'images, IUFM de Strasbourg CAPSAIS- 1995-1996, mémoire professionnel, Option. E.
- Passegand. J.C, Images cinématographiques et apprentissages, *CRDP* de Dijon, 1989.
- Peirce. C S, *Ecrits sur le signe*, seuil, 1978.
- Piaget. J, *Les mécanismes perceptifs*, *PUF*, 1961.
- Piaget. J, *La construction du réel chez l'enfant*, Delachaux et Niesté, Paris, 1971.
- Piaget. J, *Psychologie et pédagogie*, bibliothèque médiation Denoël Gonthier, Paris, 1976.
- Planque. B, *Audio-visuel et enseignement*, Casterman, Paris, 1971.
- R.Langacker, *foundation of cognitive grammar*,vol.1 Stanford California university press.1987
- Racle.G, *La pédagogie interactive*, éd Retz, Paris, 1983.
- Reboullet. A, *Guide pédagogique pour le professeur de français L.E.*, Ed Hachette, Paris, 1984.
- Richaudeau. F, *Sur la lecture*, bibliothèque Richaudeau/Albin Michel, 1995.
- Richaudeau. F, *Conception et production des manuels scolaires guide pratique*, UNESCO, Paris, 1979.
- RICOEUR. P, *Le conflit de l'interprétation*, Ed Seuil, 1969.
- Ricoeur. P, *De l'interprétation*, Ed Seuil, Paris, 1965.
- Robert.F, *Mager.ph, Comment définir des objectifs pédagogiques*, Gauthier-Villars éditeur, Paris 6°, 1991.
- Rousseau J.J, *Emile ou de l'éducation*, éd Flammarion, Paris, 1966.
- Seguin R, *L'élaboration des manuels scolaires, guide méthodologique*, division des sciences de l'éducation, contenus et méthodes, UNESCO, 1989.



- Serre-Floersheim D, Quand les images vous prennent au mot ou comment décrypter les images, les éditions d'organisation université, Paris, 2000.
- Si Moussi A. et coll, Elève contre enfant, regard psychopathologique sur l'école, Alger, ENAG/INRE, 2002.
- Simon M, Le temps de l'image, le temps des mots. Imaginaire et inconscient. N° 28, L'esprit du temps.2011.
- Sinte C, Introduction à la recherche en pédagogie de l'image , Ed seuil, Paris, 1999.
- Sotto A, Que se passe t-il dans la tête de vos enfants ?, Ixelles, 2011.
- Tardy M, L'analyse de l'image, sur quelques opérations fondamentales, in l'image et la production sacrée, Paris, Klincksieck, 1991.
- Tinker A.M et Paterson D.J, " Speed of reading nine point type in relation to line width and leading" , journal of applied psychology, Washington, D.C, 1931.
- Tisseron S, « *Image d'information à l'école : de l'innovation à sa généralisation* », table ronde du CLEMI à Toulouse du 07 au 10 juillet 1997.
- Vaillant P, Sémiotique des langages d'icônes, Ed Honoré Champion, Paris, 1999.
- Vettraino-Soulard M.C, Lire une image, communication enseignement, Armand colin, Paris, 1993.
- Vigner G, Lire du texte au sens, élément pour un apprentissage et un enseignement de la lecture, didactique des langues étrangères, coll dirigée par Galisson, CLE international, Paris, 1979.

## Revues

- Aboulfeth K : Cahiers de l'éducation et de la formation ; Le manuel scolaire et les supports pédagogiques n°3, 2010.
- Bensekat M : Manuels scolaires en classe de FLE et représentations culturelles, Cahier de langue et de littérature, n°5, 2008.
- Hamidou N : Le manuel dans l'institution scolaire : approche pédagogique. Résolang, littérature, linguistique et didactique, n°4, 2009.

## Sitographie

- <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framwork-fr> . Consulté le 28/12/2013.
- <http://www.coe.int/lang-CECR>.28/12/2013.Consulté le 14/02/2014.
- <http://www.bief.be/docs/divers/elaboration-de-cv-070110>.
- <http://www.ac.nancy-metz.fr>.
- <http://www.inre.edu.dz/reforme/20algérienne.ppt> . Consulté le 22/10/2007.
- <http://www2-ac-lyon.fr/service/rdri/document/images-statut>.

## Documents officiels

- Direction de l'enseignant fondamental, commission nationale des programmes, - document d'accompagnement du programme de français de la 3<sup>ème</sup> année primaire, ONPS, juillet 2004
- Guide pédagogique du manuel scolaire de français, 3<sup>ème</sup> AP, Alger, 2008.
- Koriche H, Dadda A, Immamouine M, Mon livre de Français, 4<sup>ème</sup> AP, ONPS, 2009/2010.
- Livre du maître, *Enseignement du français*, IPN, Alger, 1987-1988.

-M'hamsadji- Tounsi M, Bezaoucha A, Mazouzi- Gasmi S, Mon premier livre de Français, 3ème AP, ONPS, 2014/2015.

-Référentiel général des programmes, Algérie, 2009.

-Sriti L, Ferrah S, Adjroud N, Noui F, Nadji M, Mon livre de Français, 5ème AP, ONPS, 2010/2011.

## **Dictionnaires**

-Arénilla L, Gossot B, Rolland MC, Roussel MP, Dictionnaire de pédagogie, Bordas, 1999.

-Greimas. A.J, Courtes, Dictionnaire raisonné de la théorie du langage, Ed. Hachette université, Paris, 1979.

-Galisson R, Coste D, Dictionnaire de didactique des langues, Hachette, Paris, 1980.

-Dictionnaire encyclopédique Hachette, 2011

## **ANNEXES**

---

## TABLE DES MATIÈRES

3ème AP.

Projets	Séquences	Actes de parole
1 - Réaliser un imagier thématique sur l'école pour le présenter au concours inter-écoles.	S1 : Ma nouvelle école. p. 8	Se présenter/Présenter
	S2 : Mes camarades de classe. p. 16	Présenter Saluer/Prendre congé
	S3 : Mon métier d'élève. p. 24	Interroger Exprimer une préférence
2 - Confectionner une affiche illustrant des consignes de sécurité routière pour la présenter à une autre classe.	S1 : Je suis piéton. p. 32	Demander/Donner des informations
	S2 : Je suis passager. p. 40	Affirmer Donner un ordre
	S3 : Je respecte le code de la route. p. 48	Donner un ordre Affirmer
3 - Réaliser la fiche technique d'un arbre fruitier pour la présenter à l'exposition de la journée mondiale de l'arbre, le 21 mars.	S1 : Le coin vert. p. 56	Présenter Demander
	S2 : Au marché. p. 64	Saluer/Prendre congé Interroger/Répondre Accepter/Refuser
	S3 : La fête de l'arbre. p. 72	Interroger Donner des informations
4 - Confectionner un dépliant illustré sur la préservation de l'environnement pour l'afficher dans la classe.	S1 : J'économise l'eau. p. 80	Interroger/Répondre Donner un ordre
	S2 : J'économise l'électricité. p. 88	Interroger/Répondre Donner un ordre
	S3 : Je protège mon environnement. p. 96	Interroger/Répondre Donner un ordre

### Questionnaire adressé aux apprenants 1

1/. Est-ce que tu aimes ton livre de français ?

OUI  NON  UN PEU

2/. Est-ce que la couverture de ton livre est belle ?

OUI  NON  UN PEU

3/.Préfère-tu un livre plus petit ou plus grand ?

Plus petit  plus grand

4/. Les textes du livre sont-ils faciles à lire et à comprendre ?

OUI  NON  UN PEU

5/.Dans le livre les couleurs sont belles ?

OUI  NON  UN PEU

## استفتاء موجه إلى معلم اللغة العربية في المدارس الابتدائية

الأسئلة	نعم	لا
1. هل تعتبر الصورة في العمود سند إيجابي للتعلم؟	✓	
2. هل تستغل الصورة بطريقة منتظمة خلال حصص القراءة؟ اذكر بصفة موجزة الطريقة التي تنتهجها في هذا الاستغلال:..... ...تستغل الصورة من مرحلة الأجنحة وأعبر..... .....	✓	
3. ما هي الصورة التي تستغلها في القسم: الموجودة في الكتاب - أم عن اختياركم؟		الموجودة في الكتاب من اختياري
4. لماذا تستغل الصورة في حصص القراءة؟		وسيلة للإيضاح
5. هل أخذت الصورة أهمية بالغة في المناهج الجديدة المقررة؟	✓	
6. هل الصورة الموجودة في الكتاب تحفز تلامذتكم؟	✓	
7. هل استعمال الصورة يساعد تلامذتكم على التعبير الشفوي؟	✓	
8. في حصص القراءة تبتدى النشاطات باستغلال الصورة أم باستغلال النص؟ اذكر الأسباب: ... جैसे القراءة باستغلال الصورة... وذلك استهانة ذمن المعلم للدجول في النص المقروء.....		
9. هل تتلقى صعوبات في حصص القراءة؟	✓	
10. اذكر الأسباب إذا كانت الصعوبات موجودة:..... عدم ادراك المتعلم للحروف معروفة ونطقاً..... لا يفهم بعض التلميذات المعجزة .....		

## ANNEXE N

## استفتاء موجه إلى معلمي اللغة العربية في المدارس الابتدائية

يترج هذا الاستفتاء في إطار بحث جامعي يتعلق بالكتاب المدرسي في السنة الأولى و السنة الثانية. الرجاء منكم الإجابة بكل موضوعية على هذه الأسئلة . و لكم الشكر على إعتاكم.

لا	نعم	الأسئلة
	X	1. هل تعتبر الصورة في العموم سندا ايجابيا للتعلم؟
	X	2. هل تستغل الصورة بطريقة منتظمة خلال حصص القراءة؟ اذكر بصفة موجزة الطريقة التي تنتهجها في هذا الاستغلال:..... في التفسير الشفوي (نشاط الأخط وأجبت) تكون الصورة... هي أساس النشاط فأنا... أعتبرها نقطة الإنطلاق. كذلك في جملة الاستنتاج الشفوي.
الموجودة في الكتاب		3. ما هي الصورة التي تستغلها في القسم: الموجودة في الكتاب - أم من اختياركم؟
تساعد المعلم على التقييم		4. لماذا تستغل الصورة في حصص القراءة؟
	X	5. هل أخذت الصورة أهمية بالغة في المناهج الجديدة المقررة؟
	X	6. هل الصورة الموجودة في الكتاب تحفز تلامذتكم؟
	X	7. هل استعمال الصورة يساعد تلامذتكم على التعبير الشفوي؟
		8. في حصص القراءة تبتدى النشاطات باستغلال الصورة أم باستغلال النص؟ أذكر الأسباب:..... في فهم المنطوق. نبدأ باستغلال النص في تفسير الشفوي. نبدأ باستغلال الصورة
	X	9. هل تتلقى صعوبات في حصص القراءة؟
		10. أذكر الأسباب إذا كانت الصعوبات موجودة:..... عدم وجود مشهد بحجم كبير عدم وجود مشهد يتناسب مع المقطع



## استفتاء موجه إلى معلمي اللغة العربية في المدارس الابتدائية

يندرج هذا الاستفتاء في إطار بحث جامعي يتعلق بالكتاب المدرسي في السنة الأولى و السنة الثانية. الرجاء منكم الإجابة بكل موضوعية على هذه الأسئلة . و لكم الشكر على إعانتكم.

الأسئلة	نعم	لا
1. هل تعتبر الصورة في العموم سندا إيجابيا للتعلم؟	X	
2. هل تستغل الصورة بطريقة منتظمة خلال حصص القراءة؟ اذكر بصفة موجزة الطريقة التي تنتهجها في هذا الاستغلال:..... ..... .....	X	
3. ما هي الصورة التي تستغلها في القسم: الموجودة في الكتاب - أم من اختياركم؟	X	
4. لماذا تستغل الصورة في حصص القراءة؟		
5. هل أخذت الصورة أهمية بالغة في المناهج الجديدة المقررة؟	X	
6. هل الصورة الموجودة في الكتاب تحفز تلامذتكم؟	X	
7. هل استعمال الصورة يساعد تلامذتكم على التعبير الشفوي؟	X	
8. في حصص القراءة تبتدى النشاطات باستغلال الصورة أم باستغلال النص؟ اذكر الأسباب:..... ..... .....		
9. هل تتلقى صعوبات في حصص القراءة؟		
10. اذكر الأسباب إذا كانت الصعوبات موجودة:..... ..... .....		

الاستاذة بورقيبة حمديجة

## استفتاء موجه إلى معلمي اللغة العربية في المدارس الابتدائية

يترج هذا الاستفتاء في إطار بحث جامعي يتعلق بالكتاب المدرسي في السنة الأولى و السنة الثانية. الرجاء منكم الإجابة بكل موضوعية على هذه الأسئلة . و لكم الشكر على إعانتكم.

الأسئلة	نعم	لا	
1. هل تعتبر الصورة في العموم سندا إيجابيا للتعلم؟	X		يعلم المتعلم الملاحظة الدقيقة
2. هل تستغل الصورة بطريقة منتظمة خلال حصص القراءة؟ اذكر بصفة موجزة الطريقة التي تنتهجها في هذا الاستغلال:..... ..... .....			من وجهة النظر والتفسير من أجل الجهد والمثابرة
3. ما هي الصورة التي تستغلها في القسم: الموجودة في الكتاب - أم من اختياركم؟			يمكن إما أن تكون صورة احزى صداقة المصنوع وهو مدرجة في الكتاب
4. لماذا تستغل الصورة في حصص القراءة؟			
5. هل أخذت الصورة أهمية بالغة في المناهج الجديدة المقررة؟			
6. هل الصورة الموجودة في الكتاب تحفز تلامذتكم؟			
7. هل استعمال الصورة يساعد تلامذتكم على التعبير الشفوي؟	X		
8. في حصص القراءة تبتدى النشاطات باستغلال الصورة أم باستغلال النص؟ اذكر الأسباب:..... ..... .....			هذا الإجابة عن الاستغلال لاستغلال النص المستخرج من الجهد المؤثر جزءها
9. هل تتلقى صعوبات في حصص القراءة؟	X		
10. اذكر الأسباب إذا كانت الصعوبات موجودة:..... ..... .....			في حينه لم يكن فيها المتعلم الجهد أهت الرديون

الذماب  
يوم 107 / 107  
2018 / 107

مدرسة الإخوة عبيد  
الثلاثة  
تدرسة

القسم: س 1

استفتاء موجه إلى معلم اللغة العربية في المدارس الابتدائية

الأسئلة	نعم	لا
1. هل تعتبر الصورة في العموم سندا إيجابيا للتعلم؟	X	
2. هل تستغل الصورة بطريقة منتظمة خلال حصص القراءة؟ اذكر بسفة موجزة الطريقة التي تنتهجها في هذا الاستغلال: الصورة تدعم استخراج الحيلة المستهدفة في القراءة كما تساعد على إثراء النص. الصيد اللغوي لدى المتعلمين ونشيط انتباه المتلاميذ أثناء الدرس.	X	
3. ما هي الصورة التي تستغلها في القسم: الموجودة في الكتاب - أم من اختياركم؟ الأشياء معا وغالبا حسب ما تتناسب مع هذه الدرس		
4. لماذا تستغل الصورة في حصص القراءة؟		
5. هل أخذت الصورة أهمية بالغة في المناهج الجديدة المقررة؟	X	
6. هل الصورة الموجودة في الكتاب تحفز تلامذتكم؟	X	
7. هل استعمال الصورة يساعد تلامذتكم على التعبير الشفوي؟	X	
8. في حصص القراءة تبتدى النشاطات باستغلال الصورة أم باستغلال النص؟ اذكر الأسباب: غالبا يتم استغلال النص والصور. ندعمه في نفس الوقت. وذلك لكي نقوم بالتقوية الشخصية والتدريس السابقة وتلك الأفكار.		
9. هل تلقى صعوبات في حصص القراءة؟	X	
10. اذكر الأسباب إذا كانت الصعوبات موجودة: قلة الحكايات القصيرة والطويلة من الحروف الأولى من النص في القول الفروق الفردية بين المتعلمين. نخلق خلل في وتيرة التعلم (في بعض الأحيان كجالات ترخيص السن) الحجم الساعدي المخصص لحصص القراءة غير كافية.		

الجميل لا تناسب مع النص المنطوق في بعض  
الأيام.



تاوولي احسن

## استفتاء موجه إلى معلم اللغة العربية في المدارس الابتدائية

لا	نعم	الأسئلة
	✓	1. هل تعتبر الصورة في العموم سندا إيجابيا للتعلم؟
✓		2. هل تستغل الصورة بطريقة منتظمة خلال حصص القراءة؟ أذكر بصفة موجزة الطريقة التي تنتهجها في هذا الاستغلال:..... تستغل الصورة في..... والنتائج.....
		3. ما هي الصورة التي تستغلها في القسم: الموجودة في الكتاب - أم من اختياركم؟
		4. لماذا تستغل الصورة في حصص القراءة؟
	✓	5. هل أخذت الصورة أهمية بالغة في المناهج الجديدة المقررة؟
	✓	6. هل الصورة الموجودة في الكتاب تحفز تلاميذكم؟
	✓	7. هل استعمال الصورة يساعد تلاميذكم على التعبير الشفوي؟
		8. في حصص القراءة تبتدى النشاطات باستغلال الصورة أم باستغلال النص؟ أذكر الأسباب:..... في حصص القراءة..... لمزيد.....
	✓	9. هل تتلقى صعوبات في حصص القراءة؟
		10. أذكر الأسباب إذا كانت الصعوبات موجودة:..... عدم إدراك..... و.....



## استفتاء موجه إلى معلم اللغة العربية في المدارس الابتدائية

الأسئلة	نعم	لا
1. هل تعتبر الصورة في العموم سندا ايجابيا للتعلم؟		X
2. هل تستغل الصورة بطريقة منتظمة خلال حصص القراءة؟ اذكر بصفة موجزة الطريقة التي تنتهجها في هذا الاستغلال..... الرجوع الى الطريقة التقليدية..... والاستعمال الصور الحاصلة.....	X	
3. ما هي الصورة التي تستغلها في القسم: الموجودة في الكتاب - أم من اختياركم؟		من اختيارنا
4. لماذا تستغل الصورة في حصص القراءة؟ الفهم والاستيعاب والايضاح .		
5. هل اخذت الصورة أهمية بالغة في المناهج الجديدة المقررة؟		X
6. هل الصورة الموجودة في الكتاب تحفز تلامذتكم؟		X
7. هل استعمال الصورة يساعد تلامذتكم على التعبير الشفوي؟		X
8. في حصص القراءة تبتدى النشاطات باستغلال الصورة أم باستغلال النص؟ اذكر الأسباب :..... تعددت الاسباب...بتعدد المناهج وتجسير المقررات.....		
9. هل تلتقى صعوبات في حصص القراءة؟	X	
10. اذكر الأسباب إذا كانت الصعوبات موجودة:..... عدم وضع الصورة قلة السمات الموجودة في الكتاب الدرس /		

صورة

## استفتاء موجه إلى معلم اللغة العربية في المدارس الابتدائية

الأسئلة	نعم	لا
1. هل تعتبر الصورة في العموم سندا إيجابيا للتعلم؟	X	
2. هل تستغل الصورة بطريقة منتظمة خلال حصص القراءة؟ أذكر بصفة موجزة الطريقة التي تنتهجها في هذا الاستغلال: استغل صورة الكتاب أو صورة مشابهة لها على السبورة في بداية القراءة الإجمالية وذلك لاستيعاب العمل الفصاحية ثم استغل نفس الصورة في وضعية الإطلاق لخصتي القراءة الثانية والثالثة كما استعين	X	بالصور الموجودة في الكتاب لشملة على الحرف المكتشف أو بصوري أخرى إذا وجدت للقراءة بعض الكلمات.
3. ما هي الصورة التي تستغلها في القسم: الموجودة في الكتاب - أم من اختياركم؟		استغل الصورة الموجودة في الكتاب
4. لماذا تستغل الصورة في حصص القراءة؟		لصعوبة فهم الكلمات أو الجمل
5. هل أخذت الصورة أهمية بالغة في المناهج الجديدة المقررة؟	X	
6. هل الصورة الموجودة في الكتاب تحفز تلاميذكم؟	X	
7. هل استعمال الصورة يساعد تلاميذكم على التعبير الشفوي؟	X	
8. في حصص القراءة تبتدى النشاطات باستغلال الصورة أم باستغلال النص؟ أذكر الأسباب: تعتبر الصورة هي السخة الأولى مفتاحاً نحو ياساعد المتعلم على القراءة والفهم وذلك لأنه لا زال لم يبدى جميع الحروف ليقرأ الكلمة		فأخصص القراءة جميعها ابتدى النشاطات باستغلال الصورة.
9. هل تلتقي صعوبات في حصص القراءة؟	X	
10. أذكر الأسباب إذا كانت الصعوبات موجودة: - عدم إهانة الحروف - صعوبة الصوابط (استخدام الحركات الثلاث قصيرة وطويلة) - صعوبة فهم الكلمات أو الجمل.		

## استفتاء موجه إلى معلم اللغة العربية في المدارس الابتدائية

الأسئلة	نعم	لا
1. هل تعتبر الصورة في العموم سندا ايجابيا للتعلم؟	X	
2. هل تستغل الصورة بطريقة منتظمة خلال حصص القراءة؟ اذكر بصفة موجزة الطريقة التي تنتهجها في هذا الاستغلال:..... ..... ..... .....	X	
3. ما هي الصورة التي تستغلها في القسم: الموجودة في الكتاب - ام من اختياركم؟		
4. لماذا تستغل الصورة في حصص القراءة؟		لديها رسالة ضرورية لفهم النص
5. هل اخذت الصورة أهمية بالغة في المناهج الجديدة المقررة؟	X	
6. هل الصورة الموجودة في الكتاب تحفز تلاميذكم؟	X	
7. هل استعمال الصورة يساعد تلاميذكم على التعبير الشفوي؟	X	
8. في حصص القراءة تبتدى النشاطات باستغلال الصورة ام باستغلال النص؟ اذكر الاسباب: .....		تستعمل الصورة على التدفيع في التفسير والتفسير بهم وتتم انتباههم
9. هل تتلقى صعوبات في حصص القراءة؟	X	
10. اذكر الاسباب إذا كانت الصعوبات موجودة: .....		تفوق التلميذ مستوى التلاميذ نقص الدعم المنزلي حسب مستوى التلميذ



## استفتاء موجه إلى معلمي اللغة العربية في المدارس الابتدائية

يترجم هذا الاستفتاء في إطار بحث جامعي يتعلق بالكتاب المدرسي في السنة الأولى و السنة الثانية. الرجاء منكم الإجابة بكل موضوعية على هذه الأسئلة . و لكم الشكر على إعتانتكم.

الأسئلة	نعم	لا
1. هل تعتبر الصورة في العموم سندا إيجابيا للتعلم؟	X	
2. هل تستغل الصورة بطريقة منتظمة خلال حصص القراءة؟ أذكر بصفة موجزة الطريقة التي تنتهجها في هذا الاستغلال: <u>تعرض</u> <u>المشهورات الجمالية</u> <u>أصاحم</u> <u>المنعكس</u> <u>للملاحظة</u> <u>والتطبيقات</u> <u>أستلج</u> <u>حول</u> <u>ما</u> <u>تحتلها</u> <u>هذه</u> <u>الصورة</u> <u>لا</u> <u>استخراج</u> <u>المفاهيم</u> <u>في</u> <u>المعاني</u> <u>المصاحفة</u> <u>تتبعها</u>		
3. ما هي الصورة التي تستغلها في القسم: الموجودة في الكتاب - أم من اختياركم؟		من اختيار
4. لماذا تستغل الصورة في حصص القراءة؟		لرفع مهارة الفهم
5. هل أخذت الصورة أهمية بالغة في المناهج الجديدة المقررة؟	X	
6. هل الصورة الموجودة في الكتاب تحفز تلامذتكم؟	X	
7. هل استعمال الصورة يساعد تلامذتكم على التعبير الشفوي؟	X	
8. في حصص القراءة تبتدى النشاطات باستغلال الصورة أم باستغلال النص؟ أذكر الأسباب <u>أبتدى</u> <u>بما</u> <u>استغل</u> <u>لأن</u> ... <u>النص</u> <u>المشهور</u> <u>في</u> <u>أجل</u> <u>تجديد</u> <u>مجال</u> <u>الوضوح</u> <u>التواصل</u> <u>والتقويم</u> <u>مضمون</u> <u>النص</u> ...		
9. هل تتلقى صعوبات في حصص القراءة؟		X
10. أذكر الأسباب إذا كانت الصعوبات موجودة: <u>المعاصرة</u> ... <u>أهم</u> <u>المعارف</u> <u>وعدم</u> <u>أهم</u> <u>المواد</u> <u>والتالي</u> ... <u>تجديد</u> <u>إبداع</u> <u>الأنشطة</u> <u>تنوع</u> <u>الاستراتيجيات</u> <u>المبتدئة</u> ... <u>والاجتماعية</u> <u>لدى</u> <u>تلاميذ</u> <u>القرى</u> <u>يعتمد</u> <u>على</u> <u>الفهم</u> <u>والمستوى</u> <u>التواصل</u>		

٣٣

## استفتاء موجه إلى معلم اللغة العربية في المدارس الابتدائية

الأسئلة	نعم	لا
1. هل تعتبر الصورة في العموم سندا إيجابيا للتعلم؟	X	
2. هل تستغل الصورة بطريقة منتظمة خلال حصص القراءة؟ اذكر بصفة موجزة الطريقة التي تنتهجها في هذا الاستغلال:..... تستغل الصورة في أهمية المحسة الوصول إلى الجمال المتفاحية	X	
3. ما هي الصورة التي تستغلها في القسم؟ الموجودة في الكتاب - أم من اختياركم؟		في الكتاب
4. لماذا تستغل الصورة في حصص القراءة؟		لأنهم الممنون
5. هل أخذت الصورة أهمية بالغة في المناهج الجديدة المقررة؟	X	
6. هل الصورة الموجودة في الكتاب تحفز تلامذتكم؟	X	
7. هل استعمال الصورة يساعد تلامذتكم على التعبير الشفوي؟	X	
8. في حصص القراءة تبتدئ النشاطات باستغلال الصورة أم باستغلال النص؟ أذكر الأسباب:..... الصورة. تعتبر من نتائجها الفعالة التي تسليها تساعد المتعلم على فهم المضمون		باستغلال الصورة
9. هل تلقى صعوبات في حصص القراءة؟	X	
10. أذكر الأسباب إذا كانت الصعوبات موجودة:..... عدم إدراك الحروف... ضعف في التمسك بين الحروف... المتسقة... من الحروف المنطقية والظاهرة صعوبة الحروف... من حيث... المتسقة... صعوبة الحروف المنطقية وغير المتسقة		

## استفتاء موجه إلى معلم اللغة العربية في المدارس الابتدائية

الأسئلة	نعم	لا
1. هل تعتبر الصورة في العموم سندا إيجابيا للتعلم؟	X	
2. هل تستغل الصورة بطريقة منتظمة خلال حصص القراءة؟ اذكر بصفة موجزة الطريقة التي تنتهجها في هذا الاستغلال:..... استعملت كل الصور في النص..... انطلقت من نصي... ونسبنا... ونوضحنا... الربط مع النص... المراد قوله... من احتيايل للحامه وسياك من ذرية لفهم النص	X	
3. ما هي الصورة التي تستغلها في القسم: الموجودة في الكتاب - أم من اختياركم؟		
4. لماذا تستغل الصورة في حصص القراءة؟	X	
5. هل أخذت الصورة أهمية بالغة في المناهج الجديدة المقررة؟	X	
6. هل الصورة الموجودة في الكتاب تحفز تلامذتكم؟	X	
7. هل استعمال الصورة يساعد تلامذتكم على التعبير الشفوي؟	X	
8. في حصص القراءة تبتدى النشاطات باستغلال الصورة أم باستغلال النص؟ اذكر الأسباب:..... يساعد على فهم النص... والكشف الصوار... ويستخرج عن النص...		
9. هل تتلقى صعوبات في حصص القراءة؟	X	
10. اذكر الأسباب إذا كانت الصعوبات موجودة:..... ..... ..... .....		

### استفتاء موجه إلى معلمي اللغة العربية في المدارس الابتدائية

يترج هذا الاستفتاء في إطار بحث جامعي يتعلق بالكتاب المدرسي في السنة الأولى و السنة الثانية، الرجاء منكم الإجابة بكل موضوعية على هذه الأسئلة . و لكم الشكر على إعانتكم.

الأسئلة	نعم	لا
1. هل تعتبر الصورة في العموم سندا إيجابيا للتعلم؟	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. هل تستغل الصورة بطريقة منتظمة خلال حصص القراءة؟ اذكر بصفة موجزة الطريقة التي تنتهجها في هذا الاستغلال:.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. ما هي الصورة التي تستغلها في القسم: الموجودة في الكتاب - أم من اختياركم؟	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. لماذا تستغل الصورة في حصص القراءة؟	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. هل أخذت الصورة أهمية بالغة في المناهج الجديدة المقررة؟	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. هل الصورة الموجودة في الكتاب تحفز تلامذتكم؟	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. هل استعمال الصورة يساعد تلامذتكم على التعبير الشفوي؟	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. في حصص القراءة تبتدى النشاطات باستغلال الصورة أم باستغلال النص؟ أذكر الأسباب:.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. هل تتلقى صعوبات في حصص القراءة؟	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. أذكر الأسباب إذا كانت الصعوبات موجودة:.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

1. ابتدئ لكل النص في بداية النقطات  
يتمهدهم لفهم الصورة في  
العسراة

من اختياري في  
الكتاب المدرسي  
تهيئة للدرس

أحيانا

1. غياب التحضير المسبق

### استفتاء موجه إلى معلمي اللغة العربية في المدارس الابتدائية

يُدرج هذا الاستفتاء في إطار بحث جامعي يتعلق بالكتاب المدرسي في السنة الأولى و السنة الثانية. الرجاء منكم الإجابة بكل موضوعية على هذه الأسئلة . و لكم الشكر على إعتاكم.

الأسئلة	نعم	لا
1. هل تعتبر الصورة في العموم سندا إيجابيا للتعلم؟	X	
2. هل تستغل الصورة بطريقة منتظمة خلال حصص القراءة؟ اذكر بصفة موجزة الطريقة التي تنتهجها في هذا الاستغلال:..... ..... تستغل الصورة في حصة التعبير لأن المعلم عندما يلاحظ يسهل عليه التعبير.....	X	
3. ما هي الصورة التي تستغلها في القسم: الموجودة في الكتاب - أم من اختياركم؟	X	
4. لماذا تستغل الصورة في حصص القراءة؟		
5. هل أخذت الصورة أهمية بالغة في المناهج الجديدة المقررة؟	X	
6. هل الصورة الموجودة في الكتاب تحفز تلامذتكم؟	X	
7. هل استعمال الصورة يساعد تلامذتكم على التعبير الشفوي؟	X	
8. في حصص القراءة تبتدى النشاطات باستغلال الصورة أم باستغلال النص؟ اذكر الأسباب:..... لأن المعلم يستطيع التعرف على مضمون النص انطلاقا من الصورة المقدمة له.		
9. هل تتلقى صعوبات في حصص القراءة؟	X	
10. اذكر الأسباب إذا كانت الصعوبات موجودة:..... القراءة في بعض الأحيان ليكون موضوعها ثاقبا بمماشي مع الواقع المعاش أو مع مستوى المتعلم.		

**Questionnaire adressé aux enseignants du FLE des écoles primaires.**

Ce questionnaire s'inscrit dans le cadre d'une recherche universitaire menée sur le manuel scolaire de français au cycle primaire. Nous vous prions d'y répondre.  
Merci pour votre coopération

Informations concernant l'enseignant (e) :

Sexe :  F /  M      ancienneté :

1/. Les réponses que nous vous demandons de nous fournir ci-dessous concernent les manuels de : 3<sup>ème</sup> AP  4<sup>ème</sup> AP  5<sup>ème</sup> AP

(Cochez uniquement les cases des cours dont vous avez la charge.)

2/. Dans votre travail, utilisez-vous le manuel scolaire ?

OUI       NON       de temps en temps

3/. Exploitez-vous les gravures qui illustrent le sens des textes de lecture ?

OUI       NON       PARFOIS

4/. Décrivez brièvement comment vous procédez pour l'exploitation d'une gravure :

..... *L'exploitation de la gravure s'effectue sous 2 étapes*  
 ..... *1) Exploitation spatiale (Observation attentive)*  
 ..... *2) Exploitation du sens (Par des questions)*  
 ..... *3) Exploitation libre (laisser les élèves s'exprimer librement)*

5/. Selon vous, Les images figurant dans le manuel, illustrent-elles toujours le sens global des textes ?

OUI       NON       PARFOIS

Si votre réponse est « non » veuillez citer un exemple avec référence du manuel et de la page.

.....

6/. Les illustrations proposées dans les 3 manuels de français véhiculent-elles une force affective susceptible de susciter l'intérêt des élèves ?

OUI       NON       PARFOIS

Si oui, donnez un exemple avec référence du manuel et de la page.

-

7/. Les images sont-elles claires et précises ? OUI       NON

8/. Les images recèlent-elles de riches informations susceptibles d'éclairer véritablement le sens du texte OUI       NON

Si oui, citez 3 exemples, un de chaque manuel avec indication de la page :

- 1.
- 2.
- 3.

9/ Les illustrations sont-elles gaies, jolies ? OUI  NON

10/ Les illustrations sollicitent-elles l'imagination des enfants ? OUI  NON

11/ L'observation des illustrations favorisent-elles l'expression orale des élèves ?

OUI  NON  PARFOIS

12/ Les manuels de français aident-ils les apprenants à travailler d'une manière autonome ? OUI  NON  parfois

13/ Selon vous, l'image constitue-t-elle un bon support pour l'enseignement d'une langue étrangère ? OUI  NON

14/ Les élèves sont-ils motivés par l'utilisation des images ? OUI  NON

15/ Quelles seraient vos suggestions pour améliorer le contenu des manuels actuels pour permettre une plus grande efficacité ?

*Il faudrait avoir un manuel  
avec de belles images pour faciliter  
la compréhension du texte*

**Questionnaire adressé aux enseignants du FLE des écoles primaires.**

Ce questionnaire s'inscrit dans le cadre d'une recherche universitaire menée sur le manuel scolaire de français au cycle primaire. Nous vous prions d'y répondre.  
Merci pour votre coopération

Informations concernant l'enseignant (e) :

Sexe :  F  M      ancienneté :

1/. Les réponses que nous vous demandons de nous fournir ci-dessous concernent les manuels de : 3<sup>ème</sup> AP  4<sup>ème</sup> AP  5<sup>ème</sup> AP

(Cochez uniquement les cases des cours dont vous avez la charge.)

2/. Dans votre travail, utilisez-vous le manuel scolaire ?

OUI  NON  de temps en temps

3/. Exploitez-vous les gravures qui illustrent le sens des textes de lecture ?

OUI  NON  PARFOIS

4/. Décrivez brièvement comment vous procédez pour l'exploitation d'une gravure :

*1) les élèves se regardent attentivement la gravure  
2) exploitation collective de l'image*

5/. Selon vous, Les images figurant dans le manuel, illustrent-elles toujours le sens global des textes ?

OUI  NON  PARFOIS

Si votre réponse est « non » veuillez citer un exemple avec référence du manuel et de la page.

.....

6/. Les illustrations proposées dans les 3 manuels de français véhiculent-elles une force affective susceptible de susciter l'intérêt des élèves ?

OUI  NON  PARFOIS

Si oui, donnez un exemple avec référence du manuel et de la page.

-

7/. Les images sont-elles claires et précises ? OUI  NON

8/. Les images recèlent-elles de riches informations susceptibles d'éclairer véritablement le sens du texte OUI  NON



Si oui, citez 3 exemples, un de chaque manuel avec indication de la page :

1.

2.

3.

9/. Les illustrations sont-elles gaies, jolies ? OUI  NON

10/. Les illustrations sollicitent-elles l'imaginaire des enfants ? OUI  NON

11/. L'observation des illustrations favorisent-elles l'expression orale des élèves ?

OUI  NON  PARFOIS

12/. Les manuels de français aident-ils les apprenants à travailler d'une manière autonome ? OUI  NON  parfois

13/. Selon vous, l'image constitue t-elle un bon support pour l'enseignement d'une langue étrangère ? OUI  NON

14/. Les élèves sont-ils motivés par l'utilisation des images ? OUI  NON

15/. Quelles seraient vos suggestions pour améliorer le contenu des manuels actuels pour permettre une plus grande efficacité ?

*je propose des graphes clairs nettes, jolies  
pour faciliter la compréhension du sens  
global du texte,*

## Questionnaire adressé aux enseignants du FLE des écoles primaires.

Ce questionnaire s'inscrit dans le cadre d'une recherche universitaire menée sur le manuel scolaire de français au cycle primaire. Nous vous prions d'y répondre.  
Merci pour votre coopération

Informations concernant l'enseignant (e) :

Sexe :  F      ancienneté :  10 ans

1/. Les réponses que nous vous demandons de nous fournir ci-dessous concernent

les manuels de : 3<sup>ème</sup> AP  4<sup>ème</sup> AP  5<sup>ème</sup> AP

(Cochez uniquement les cases des cours dont vous avez la charge.)

2/. Dans votre travail, utilisez-vous le manuel scolaire ?

OUI  NON  de temps en temps

3/. Exploitez-vous les gravures qui illustrent le sens des textes de lecture ?

OUI  NON  PARFOIS

4/. Décrivez brièvement comment vous procédez pour l'exploitation d'une gravure :

*... lire... comment... toujours... pas... l'observation... le  
la gravure... existe... par... poste... à... les  
... la description*

5/. Selon vous, Les images figurant dans le manuel, illustrent-elles toujours le sens global des textes ?

OUI  NON  PARFOIS

Si votre réponse est « non » veuillez citer un exemple avec référence du manuel et de la page.

*4<sup>ème</sup> A.P page 90 sur Parc zoologique  
... Cours 5<sup>ème</sup> A.P page 39 (La igale et la fourmi)*

6/. Les illustrations proposées dans les 3 manuels de français véhiculent-elles une force affective susceptible de susciter l'intérêt des élèves ?

OUI  NON  PARFOIS

Si oui, donnez un exemple avec référence du manuel et de la page.

7/. Les images sont-elles claires et précises ? OUI  NON

8/. Les images recèlent-elles de riches informations susceptibles d'éclairer véritablement le sens du texte OUI  NON

Si oui, citez 3 exemples, un de chaque manuel avec indication de la page :

1. Page 66 cours 3<sup>ème</sup> A.P
2. Page 36 - cours 4<sup>ème</sup> A.P
3. Page 94 - cours 5<sup>ème</sup> A.P

9/. Les illustrations sont-elles gaies, jolies ? OUI  NON

10/. Les illustrations sollicitent-elles l'imaginaire des enfants ? OUI  NON

11/. L'observation des illustrations favorisent-elles l'expression orale des élèves ?

OUI  NON  PARFOIS

12/. Les manuels de français aident-ils les apprenants à travailler d'une manière autonome ? OUI  NON  parfois

13/. Selon vous, l'image constitue t-elle un bon support pour l'enseignement d'une langue étrangère ? OUI  NON

14/. Les élèves sont-ils motivés par l'utilisation des images ? OUI  NON

15/. Quelles seraient vos suggestions pour améliorer le contenu des manuels actuels pour permettre une plus grande efficacité ?

Il serait souhaitable d'illustrer chaque  
texte par une belle gravure classe et  
plaisir.

Si oui, citez 3 exemples, un de chaque manuel avec indication de la page :

- 1.
- 2.
- 3.

9/. Les illustrations sont-elles gaies, jolies ? OUI  NON

10/. Les illustrations sollicitent-elles l'imaginaire des enfants ? OUI  NON

11/. L'observation des illustrations favorisent-elles l'expression orale des élèves ?

OUI  NON  PARFOIS

12/. Les manuels de français aident-ils les apprenants à travailler d'une manière autonome ? OUI  NON  parfois

13/. Selon vous, l'image constitue t-elle un bon support pour l'enseignement d'une langue étrangère ? OUI  NON

14/. Les élèves sont-ils motivés par l'utilisation des images ? OUI  NON

15/. Quelles seraient vos suggestions pour améliorer le contenu des manuels actuels pour permettre une plus grande efficacité ?

On demande de proposer des images (graves)  
claires et nettes pour faciliter la  
compréhension

**Questionnaire adressé aux enseignants du FLE des écoles primaires.**

Ce questionnaire s'inscrit dans le cadre d'une recherche universitaire menée sur le manuel scolaire de français au cycle primaire. Nous vous prions d'y répondre.  
Merci pour votre coopération

Informations concernant l'enseignant (ø) :

Sexe :  M      ancienneté :  30 ans

1/. Les réponses que nous vous demandons de nous fournir ci-dessous concernent les manuels de : 3<sup>ème</sup> AP  4<sup>ème</sup> AP  5<sup>ème</sup> AP

(Cochez uniquement les cases des cours dont vous avez la charge.)

2/. Dans votre travail, utilisez-vous le manuel scolaire ?

OUI       NON       de temps en temps

3/. Exploitez-vous les gravures qui illustrent le sens des textes de lecture ?

OUI       NON       PARFOIS

4/. Décrivez brièvement comment vous procédez pour l'exploitation d'une gravure :

... 1. l'observation de la gravure pendant 2 ou 3 minutes,  
... 2. je pose des questions et les élèves répondent en regardant la gravure.

5/. Selon vous, Les images figurant dans le manuel, illustrent-elles toujours le sens global des textes ?

OUI       NON       PARFOIS

Si votre réponse est « non » veuillez citer un exemple avec référence du manuel et de la page.

.....

6/. Les illustrations proposées dans les 3 manuels de français véhiculent-elles une force affective susceptible de susciter l'intérêt des élèves ?

OUI       NON       PARFOIS

Si oui, donnez un exemple avec référence du manuel et de la page.

... 50 cours 3<sup>ème</sup> A.P.

7/. Les images sont-elles claires et précises ? OUI       NON

8/. Les images recèlent-elles de riches informations susceptibles d'éclairer véritablement le sens du texte OUI       NON

**Questionnaire adressé aux enseignants du FLE des écoles primaires.**

Ce questionnaire s'inscrit dans le cadre d'une recherche universitaire menée sur le manuel scolaire de français au cycle primaire. Nous vous prions d'y répondre.  
Merci pour votre coopération

Informations concernant l'enseignant (e) :

Sexe :  F  M      ancienneté :

1/. Les réponses que nous vous demandons de nous fournir ci-dessous concernent les manuels de : 3<sup>ème</sup> AP  4<sup>ème</sup> AP  5<sup>ème</sup> AP

(Cochez uniquement les cases des cours dont vous avez la charge.)

2/. Dans votre travail, utilisez-vous le manuel scolaire ?

OUI  NON  de temps en temps

3/. Exploitez-vous les gravures qui illustrent le sens des textes de lecture ?

OUI  NON  PARFOIS

4/. Décrivez brièvement comment vous procédez pour l'exploitation d'une gravure :

..... *Je demande aux élèves de lire attentivement et d'observer*  
*la gravure sans parler (ou de parler)*  
*ce qu'ils voient*

5/. Selon vous, Les images figurant dans le manuel, illustrent-elles toujours le sens global des textes ?

OUI  NON  PARFOIS

Si votre réponse est « non » veuillez citer un exemple avec référence du manuel et de la page.

.....

6/. Les illustrations proposées dans les 3 manuels de français véhiculent-elles une force affective susceptible de susciter l'intérêt des élèves ?

OUI  NON  PARFOIS

Si oui, donnez un exemple avec référence du manuel et de la page.

7/. Les images sont-elles claires et précises ? OUI  NON

8/. Les images recèlent-elles de riches informations susceptibles d'éclairer véritablement le sens du texte OUI  NON

**Questionnaire adressé aux enseignants du FLE des écoles primaires.**

Ce questionnaire s'inscrit dans le cadre d'une recherche universitaire menée sur le manuel scolaire de français au cycle primaire. Nous vous prions d'y répondre.  
Merci pour votre coopération

Informations concernant l'enseignant (e) :

Sexe :  F      ancienneté :  14 ans

1/. Les réponses que nous vous demandons de nous fournir ci-dessous concernent les manuels de : 3<sup>ème</sup> AP  4<sup>ème</sup> AP  5<sup>ème</sup> AP

(Cochez uniquement les cases des cours dont vous avez la charge.)

2/. Dans votre travail, utilisez-vous le manuel scolaire ?

OUI  NON  de temps en temps

3/. Exploitez-vous les gravures qui illustrent le sens des textes de lecture ?

OUI  NON  PARFOIS

4/. Décrivez brièvement comment vous procédez pour l'exploitation d'une gravure :

*Qu'est-ce que vous voyez ?*  
*Quels sont les personnages ?*  
*Qu'est-ce qui se passe la scène ?*

5/. Selon vous, Les images figurant dans le manuel, illustrent-elles toujours le sens global des textes ?

OUI  NON  PARFOIS

Si votre réponse est « non » veuillez citer un exemple avec référence du manuel et de la page.

[3<sup>ème</sup> A.P P18      4<sup>ème</sup> A.P P46      5<sup>ème</sup> A.P P113]

6/. Les illustrations proposées dans les 3 manuels de français véhiculent-elles une force affective susceptible de susciter l'intérêt des élèves ?

OUI  NON  PARFOIS

Si oui, donnez un exemple avec référence du manuel et de la page.

- 3<sup>ème</sup> A.P P18      4<sup>ème</sup> A.P P46      5<sup>ème</sup> A.P P113

7/. Les images sont-elles claires et précises ? OUI  NON

8/. Les images recèlent-elles de riches informations susceptibles d'éclairer véritablement le sens du texte OUI  NON

Si oui, citez 3 exemples, un de chaque manuel avec indication de la page :

- 1.
- 2.
- 3.

9/ Les illustrations sont-elles gaies, jolies ? OUI  NON

10/ Les illustrations sollicitent-elles l'imaginaire des enfants ? OUI  NON

11/ L'observation des illustrations favorisent-elles l'expression orale des élèves ?

OUI  NON  PARFOIS

12/ Les manuels de français aident-ils les apprenants à travailler d'une manière autonome ? OUI  NON  parfois

13/ Selon vous, l'image constitue t-elle un bon support pour l'enseignement d'une langue étrangère ? OUI  NON

14/ Les élèves sont-ils motivés par l'utilisation des images ? OUI  NON

15/ Quelles seraient vos suggestions pour améliorer le contenu des manuels actuels pour permettre une plus grande efficacité ?

Il paraît souhaitable d'adapter  
les textes qui sont à la portée des  
élèves surtout en 3<sup>ème</sup> et 4<sup>ème</sup> avec des  
gravures plus claires.



**Questionnaire adressé aux enseignants du FLE des écoles primaires.**

Ce questionnaire s'inscrit dans le cadre d'une recherche universitaire menée sur le manuel scolaire de français au cycle primaire. Nous vous prions d'y répondre.  
Merci pour votre coopération

Informations concernant l'enseignant (e) :

Sexe :  F      ancienneté :  14 ans

1/. Les réponses que nous vous demandons de nous fournir ci-dessous concernent les manuels de : 3<sup>ème</sup> AP  4<sup>ème</sup> AP  5<sup>ème</sup> AP

(Cochez uniquement les cases des cours dont vous avez la charge.)

2/. Dans votre travail, utilisez-vous le manuel scolaire ?

OUI  NON  de temps en temps

3/. Exploitez-vous les gravures qui illustrent le sens des textes de lecture ?

OUI  NON  PARFOIS

4/. Décrivez brièvement comment vous procédez pour l'exploitation d'une gravure :

*Qu'est-ce que vous voyez ?*  
*Quels sont les personnages ?*  
*Où se passe la scène ?*

5/. Selon vous, Les images figurant dans le manuel, illustrent-elles toujours le sens global des textes ?

OUI  NON  PARFOIS

Si votre réponse est « non » veuillez citer un exemple avec référence du manuel et de la page.

[3<sup>ème</sup> A.P P18      4<sup>ème</sup> A.P P46      5<sup>ème</sup> A.P P113]

6/. Les illustrations proposées dans les 3 manuels de français véhiculent-elles une force affective susceptible de susciter l'intérêt des élèves ?

OUI  NON  PARFOIS

Si oui, donnez un exemple avec référence du manuel et de la page.

- 3<sup>ème</sup> A.P P18      4<sup>ème</sup> A.P P46      5<sup>ème</sup> A.P P113

7/. Les images sont-elles claires et précises ? OUI  NON

8/. Les images recèlent-elles de riches informations susceptibles d'éclairer véritablement le sens du texte OUI  NON

Si oui, citez 3 exemples, un de chaque manuel avec indication de la page :

- 1.
- 2.
- 3.

9/ Les illustrations sont-elles gaies, jolies ? OUI  NON

10/ Les illustrations sollicitent-elles l'imaginaire des enfants ? OUI  NON

11/ L'observation des illustrations favorisent-elles l'expression orale des élèves ?

OUI  NON  PARFOIS

12/ Les manuels de français aident-ils les apprenants à travailler d'une manière autonome ? OUI  NON  parfois

13/ Selon vous, l'image constitue t-elle un bon support pour l'enseignement d'une langue étrangère ? OUI  NON

14/ Les élèves sont-ils motivés par l'utilisation des images ? OUI  NON

15/ Quelles seraient vos suggestions pour améliorer le contenu des manuels actuels pour permettre une plus grande efficacité ?

*Il faut faire des textes courts explicites  
adaptés aux programmes.*

**Questionnaire adressé aux enseignants du FLE des écoles primaires.**

Ce questionnaire s'inscrit dans le cadre d'une recherche universitaire menée sur le manuel scolaire de français au cycle primaire. Nous vous prions d'y répondre.  
Merci pour votre coopération

Informations concernant l'enseignant (e) :

Sexe :  F  M      ancienneté :

1/. Les réponses que nous vous demandons de nous fournir ci-dessous concernent les manuels de : 3<sup>ème</sup> AP  4<sup>ème</sup> AP  5<sup>ème</sup> AP

(Cochez uniquement les cases des cours dont vous avez la charge.)

2/. Dans votre travail, utilisez-vous le manuel scolaire ?

OUI  NON  de temps en temps

3/. Exploitez-vous les gravures qui illustrent le sens des textes de lecture ?

OUI  NON  PARFOIS

4/. Décrivez brièvement comment vous procédez pour l'exploitation d'une gravure :

*La maîtresse demande d'observer la gravure puis pose des questions concernant le thème illustré.*

5/. Selon vous, Les images figurant dans le manuel, illustrent-elles toujours le sens global des textes ?

OUI  NON  PARFOIS

Si votre réponse est « non » veuillez citer un exemple avec référence du manuel et de la page.

.....

6/. Les illustrations proposées dans les 3 manuels de français véhiculent-elles une force affective susceptible de susciter l'intérêt des élèves ?

OUI  NON  PARFOIS

Si oui, donnez un exemple avec référence du manuel et de la page.

7/. Les images sont-elles claires et précises ? OUI  NON

8/. Les images recèlent-elles de riches informations susceptibles d'éclairer véritablement le sens du texte OUI  NON

Si oui, citez 3 exemples, un de chaque manuel avec indication de la page :

1. 5<sup>e</sup> AP « Le boulanger » (la pâte → le four...) p 21
2. 3<sup>e</sup> AP les textes ne sont pas illustrés

3.

9/ Les illustrations sont-elles gaies, jolies ? OUI  NON

10/ Les illustrations sollicitent-elles l'imaginaire des enfants ? OUI  NON

11/ L'observation des illustrations favorisent-elles l'expression orale des élèves ?

OUI  NON  PARFOIS

12/ Les manuels de français aident-ils les apprenants à travailler d'une manière autonome ? OUI  NON  parfois

13/ Selon vous, l'image constitue t-elle un bon support pour l'enseignement d'une langue étrangère ? OUI  NON

14/ Les élèves sont-ils motivés par l'utilisation des images ? OUI  NON

15/ Quelles seraient vos suggestions pour améliorer le contenu des manuels actuels pour permettre une plus grande efficacité ?

.....  
.....  
.....

## Questionnaire adressé aux enseignants du FLE des écoles primaires.

Ce questionnaire s'inscrit dans le cadre d'une recherche universitaire menée sur le manuel scolaire de français au cycle primaire. Nous vous prions d'y répondre.  
Merci pour votre coopération

Informations concernant l'enseignant (e) :

Sexe :  F  M ancienneté :

1/. Les réponses que nous vous demandons de nous fournir ci-dessous concernent les manuels de : 3<sup>ème</sup> AP  4<sup>ème</sup> AP  5<sup>ème</sup> AP

(Cochez uniquement les cases des cours dont vous avez la charge.)

2/. Dans votre travail, utilisez-vous le manuel scolaire ?

OUI  NON  de temps en temps

3/. Exploitez-vous les gravures qui illustrent le sens des textes de lecture ?

OUI  NON  PARFOIS

4/. Décrivez brièvement comment vous procédez pour l'exploitation d'une gravure :

*..... les textes de lecture doivent être accompagnés d'illustration pour faciliter à l'élève l'accès au sens ; par exemple pour identifier les personnages, le lieu, le temps et les actions pratiquées.*

5/. Selon vous, Les images figurant dans le manuel, illustrent-elles toujours le sens global des textes ?

OUI  NON  PARFOIS

Si votre réponse est « non » veuillez citer un exemple avec référence du manuel et de la page.

.....

6/. Les illustrations proposées dans les 3 manuels de français véhiculent-elles une force affective susceptible de susciter l'intérêt des élèves ?

OUI  NON  PARFOIS

Si oui, donnez un exemple avec référence du manuel et de la page.

7/. Les images sont-elles claires et précises ? OUI  NON

8/. Les images recèlent-elles de riches informations susceptibles d'éclairer véritablement le sens du texte OUI  NON

Si oui, citez 3 exemples, un de chaque manuel avec indication de la page :

- 1.
- 2.
- 3.

9/ Les illustrations sont-elles gaies, jolies ? OUI  NON

10/ Les illustrations sollicitent-elles l'imaginaire des enfants ? OUI  NON

11/ L'observation des illustrations favorisent-elles l'expression orale des élèves ?

OUI  NON  PARFOIS

12/ Les manuels de français aident-ils les apprenants à travailler d'une manière autonome ? OUI  NON  parfois

13/ Selon vous, l'image constitue t-elle un bon support pour l'enseignement d'une langue étrangère ? OUI  NON

14/ Les élèves sont-ils motivés par l'utilisation des images ? OUI  NON

15/ Quelles seraient vos suggestions pour améliorer le contenu des manuels actuels pour permettre une plus grande efficacité ?

*J'aimerais bien avoir un manuel avec des textes courts et un vocabulaire clair et simple et avec des illustrations nettes et nouvelles, bien ordonnées.*

## Questionnaire adressé aux enseignants du FLE des écoles primaires.

Ce questionnaire s'inscrit dans le cadre d'une recherche universitaire menée sur le manuel scolaire de français au cycle primaire. Nous vous prions d'y répondre.  
Merci pour votre coopération

Informations concernant l'enseignant (e) :

Sexe :  F  M ancienneté :

1/. Les réponses que nous vous demandons de nous fournir ci-dessous concernent les manuels de : 3<sup>ème</sup> AP  4<sup>ème</sup> AP  5<sup>ème</sup> AP

(Cochez uniquement les cases des cours dont vous avez la charge.)

2/. Dans votre travail, utilisez-vous le manuel scolaire ?

OUI  NON  de temps en temps

3/. Exploitez-vous les gravures qui illustrent le sens des textes de lecture ?

OUI  NON  PARFOIS

4/. Décrivez brièvement comment vous procédez pour l'exploitation d'une gravure :

*D'abord, on observe l'illustration pour noter les personnages, le lieu, le temps pour s'exprimer librement.*

5/. Selon vous, Les images figurant dans le manuel, illustrent-elles toujours le sens global des textes ?

OUI  NON  PARFOIS

Si votre réponse est « non » veuillez citer un exemple avec référence du manuel et de la page.

.....

6/. Les illustrations proposées dans les 3 manuels de français véhiculent-elles une force affective susceptible de susciter l'intérêt des élèves ?

OUI  NON  PARFOIS

Si oui, donnez un exemple avec référence du manuel et de la page.

*Comme lecture plaisir de Ramzi en 5<sup>ème</sup> A.P., les illustrations ne présentent pas le sens global de l'histoire.*

7/. Les images sont-elles claires et précises ? OUI  NON

8/. Les images recèlent-elles de riches informations susceptibles d'éclairer véritablement le sens du texte OUI  NON

Si oui, citez 3 exemples, un de chaque manuel avec indication de la page :

- 1.
- 2.
- 3.

9/ Les illustrations sont-elles gaies, jolies ? OUI  NON

10/ Les illustrations sollicitent-elles l'imaginaire des enfants ? OUI  NON

11/ L'observation des illustrations favorisent-elles l'expression orale des élèves ?

OUI  NON  PARFOIS

12/ Les manuels de français aident-ils les apprenants à travailler d'une manière autonome ? OUI  NON  parfois

13/ Selon vous, l'image constitue t-elle un bon support pour l'enseignement d'une langue étrangère ? OUI  NON

14/ Les élèves sont-ils motivés par l'utilisation des images ? OUI  NON

15/ Quelles seraient vos suggestions pour améliorer le contenu des manuels actuels pour permettre une plus grande efficacité ?

..... Les manuels doivent être bien classés avec les textes,  
..... les illustrations et les activités choisies.  
.....



## Questionnaire adressé aux enseignants du FLE des écoles primaires.

Ce questionnaire s'inscrit dans le cadre d'une recherche universitaire menée sur le manuel scolaire de français au cycle primaire. Nous vous prions d'y répondre.  
Merci pour votre coopération

Informations concernant l'enseignant (e) :

Sexe :  F  M ancienneté :

1/. Les réponses que nous vous demandons de nous fournir ci-dessous concernent les manuels de : 3<sup>ème</sup> AP  4<sup>ème</sup> AP  5<sup>ème</sup> AP

(Cochez uniquement les cases des cours dont vous avez la charge.)

2/. Dans votre travail, utilisez-vous le manuel scolaire ?

OUI  NON  de temps en temps

3/. Exploitez-vous les gravures qui illustrent le sens des textes de lecture ?

OUI  NON  PARFOIS

4/. Décrivez brièvement comment vous procédez pour l'exploitation d'une gravure :

- ..... *description du panneau* .....  
- ..... *observation attentive* .....  
- ..... *disciplinée dirigée et enfin expression libre* .....

5/. Selon vous, Les images figurant dans le manuel, illustrent-elles toujours le sens global des textes ?

OUI  NON  PARFOIS

Si votre réponse est « non » veuillez citer un exemple avec référence du manuel et de la page.

.....

6/. Les illustrations proposées dans les 3 manuels de français véhiculent-elles une force affective susceptible de susciter l'intérêt des élèves ?

OUI  NON  PARFOIS

Si oui, donnez un exemple avec référence du manuel et de la page.

7/. Les images sont-elles claires et précises ? OUI  NON

8/. Les images recèlent-elles de riches informations susceptibles d'éclairer véritablement le sens du texte OUI  NON

Si oui, citez 3 exemples, un de chaque manuel avec indication de la page :

- 1.
- 2.
- 3.

9/. Les illustrations sont-elles gaies, jolies ? OUI  NON

10/. Les illustrations sollicitent-elles l'imaginaire des enfants ? OUI  NON

11/. L'observation des illustrations favorisent-elles l'expression orale des élèves ?

OUI  NON  PARFOIS

12/. Les manuels de français aident-ils les apprenants à travailler d'une manière autonome ? OUI  NON  parfois

13/. Selon vous, l'image constitue t-elle un bon support pour l'enseignement d'une langue étrangère ? OUI  NON

14/. Les élèves sont-ils motivés par l'utilisation des images ? OUI  NON

15/. Quelles seraient vos suggestions pour améliorer le contenu des manuels actuels pour permettre une plus grande efficacité ?

.....Améliorer les gravures d'une façon qui elles soient plus expressives et claires.....

Si oui, citez 3 exemples, un de chaque manuel avec indication de la page :

- 1.
- 2.
- 3.

9/. Les illustrations sont-elles gaies, jolies ? OUI  NON

10/. Les illustrations sollicitent-elles l'imaginaire des enfants ? OUI  NON

11/. L'observation des illustrations favorisent-elles l'expression orale des élèves ?

OUI  NON  PARFOIS

12/. Les manuels de français aident-ils les apprenants à travailler d'une manière autonome ? OUI  NON  parfois

13/. Selon vous, l'image constitue t-elle un bon support pour l'enseignement d'une langue étrangère ? OUI  NON

14/. Les élèves sont-ils motivés par l'utilisation des images ? OUI  NON

15/. Quelles seraient vos suggestions pour améliorer le contenu des manuels actuels pour permettre une plus grande efficacité ?

*l'exploitation de la grammaire est une  
(nécess.) nécessité dans l'apprentissage autonome  
de l'apprenant.*

**Questionnaire adressé aux enseignants du FLE des écoles primaires.**

Ce questionnaire s'inscrit dans le cadre d'une recherche universitaire menée sur le manuel scolaire de français au cycle primaire. Nous vous prions d'y répondre.  
Merci pour votre coopération

Informations concernant l'enseignant (e) :

Sexe :  F  M      ancienneté :  03 ans

1/. Les réponses que nous vous demandons de nous fournir ci-dessous concernent les manuels de : 3<sup>ème</sup> AP  4<sup>ème</sup> AP  5<sup>ème</sup> AP

(Cochez uniquement les cases des cours dont vous avez la charge.)

2/. Dans votre travail, utilisez-vous le manuel scolaire ?

OUI  NON  de temps en temps

3/. Exploitez-vous les gravures qui illustrent le sens des textes de lecture ?

OUI  NON  PARFOIS

4/. Décrivez brièvement comment vous procédez pour l'exploitation d'une gravure :

*Observation de la gravure et dire ce qu'ils voient*

5/. Selon vous, Les images figurant dans le manuel, illustrent-elles toujours le sens global des textes ?

OUI  NON  PARFOIS

Si votre réponse est « non » veuillez citer un exemple avec référence du manuel et de la page.

.....

6/. Les illustrations proposées dans les 3 manuels de français véhiculent-elles une force affective susceptible de susciter l'intérêt des élèves ?

OUI  NON  PARFOIS

Si oui, donnez un exemple avec référence du manuel et de la page.

-

7/. Les images sont-elles claires et précises ? OUI  NON

8/. Les images recèlent-elles de riches informations susceptibles d'éclairer véritablement le sens du texte OUI  NON

## Questionnaire adressé aux enseignants du FLE des écoles primaires.

Ce questionnaire s'inscrit dans le cadre d'une recherche universitaire menée sur le manuel scolaire de français au cycle primaire. Nous vous prions d'y répondre.  
Merci pour votre coopération

Informations concernant l'enseignant (e) :

Sexe :  F  M ancienneté :

1/. Les réponses que nous vous demandons de nous fournir ci-dessous concernent les manuels de : 3<sup>ème</sup> AP  4<sup>ème</sup> AP  5<sup>ème</sup> AP

(Cochez uniquement les cases des cours dont vous avez la charge.)

2/. Dans votre travail, utilisez-vous le manuel scolaire ?

OUI  NON  de temps en temps

3/. Exploitez-vous les gravures qui illustrent le sens des textes de lecture ?

OUI  NON  PARFOIS

4/. Décrivez brièvement comment vous procédez pour l'exploitation d'une gravure :

*On pose la question... que vous vous? ... Ensuite on pose des questions plus détaillées... il ya combien de personnages? ... que fait il? ... pour construire une idée générale au texte (on facilite la compréhension du texte)*

5/. Selon vous, Les images figurant dans le manuel, illustrent-elles toujours le sens global des textes ?

OUI  NON  PARFOIS

Si votre réponse est « non » veuillez citer un exemple avec référence du manuel et de la page.

*1<sup>er</sup> AP → p. 86, p. 55 - p. 54 - p. 82 - p. 38.*

6/. Les illustrations proposées dans les 3 manuels de français véhiculent-elles une force affective susceptible de susciter l'intérêt des élèves ?

OUI  NON  PARFOIS

Si oui, donnez un exemple avec référence du manuel et de la page.

7/. Les images sont-elles claires et précises ? OUI  NON

8/. Les images recèlent-elles de riches informations susceptibles d'éclairer véritablement le sens du texte OUI  NON

*etc*

Si oui, citez 3 exemples, un de chaque manuel avec indication de la page :

- 1.
- 2.
- 3.

9/ Les illustrations sont-elles gaies, jolies ? OUI  NON

10/ Les illustrations sollicitent-elles l'imaginaire des enfants ? OUI  NON

11/ L'observation des illustrations favorisent-elles l'expression orale des élèves ?

OUI  NON  PARFOIS

12/ Les manuels de français aident-ils les apprenants à travailler d'une manière autonome ? OUI  NON  parfois

13/ Selon vous, l'image constitue t-elle un bon support pour l'enseignement d'une langue étrangère ? OUI  NON

14/ Les élèves sont-ils motivés par l'utilisation des images ? OUI  NON

15/ Quelles seraient vos suggestions pour améliorer le contenu des manuels actuels pour permettre une plus grande efficacité ?

Il faut bien choisir les images qui aident à la  
compréhension du texte.  
Il faut des gravures expressives.

Si oui, citez 3 exemples, un de chaque manuel avec indication de la page :

- 1.
- 2.
- 3.

9/. Les illustrations sont-elles gaies, jolies ? OUI  NON

10/. Les illustrations sollicitent-elles l'imaginaire des enfants ? OUI  NON

11/. L'observation des illustrations favorisent-elles l'expression orale des élèves ?

OUI  NON  PARFOIS

12/. Les manuels de français aident-ils les apprenants à travailler d'une manière autonome ? OUI  NON  parfois

13/. Selon vous, l'image constitue t-elle un bon support pour l'enseignement d'une langue étrangère ? OUI  NON

14/. Les élèves sont-ils motivés par l'utilisation des images ? OUI  NON

15/. Quelles seraient vos suggestions pour améliorer le contenu des manuels actuels pour permettre une plus grande efficacité ?

*Pour chaque texte on doit présenter au moins 2 illustrations  
ben nettes et claires. Les textes doivent être courts,  
Écrire les mots clés avec des couleurs différentes.  
- Présenter des illustrations qui permettent au enfants  
à s'exprimer c.a.d ils doivent attirer l'attention  
des enfants et les motiver.*

**Questionnaire adressé aux enseignants du FLE des écoles primaires.**

Ce questionnaire s'inscrit dans le cadre d'une recherche universitaire menée sur le manuel scolaire de français au cycle primaire. Nous vous prions d'y répondre.  
Merci pour votre coopération

Informations concernant l'enseignant (e) :

Sexe :  M      ancienneté :  04ans

1/. Les réponses que nous vous demandons de nous fournir ci-dessous concernent les manuels de : 3<sup>ème</sup> AP  4<sup>ème</sup> AP  5<sup>ème</sup> AP

(Cochez uniquement les cases des cours dont vous avez la charge.)

2/. Dans votre travail, utilisez-vous le manuel scolaire ?

OUI       NON       de temps en temps

3/. Exploitez-vous les gravures qui illustrent le sens des textes de lecture ?

OUI       NON       PARFOIS

4/. Décrivez brièvement comment vous procédez pour l'exploitation d'une gravure :

.....  
Poser des questions pour anticiper sur le sens du texte.....  
.....(sur les personnages).....

5/. Selon vous, Les images figurant dans le manuel, illustrent-elles toujours le sens global des textes ?

OUI       NON       PARFOIS

Si votre réponse est « non » veuillez citer un exemple avec référence du manuel et de la page.

.....

6/. Les illustrations proposées dans les 3 manuels de français véhiculent-elles une force affective susceptible de susciter l'intérêt des élèves ?

OUI       NON       PARFOIS

Si oui, donnez un exemple avec référence du manuel et de la page.

7/. Les images sont-elles claires et précises ? OUI       NON

8/. Les images recèlent-elles de riches informations susceptibles d'éclairer véritablement le sens du texte      OUI       NON



**Questionnaire adressé aux enseignants du FLE des écoles primaires.**

Ce questionnaire s'inscrit dans le cadre d'une recherche universitaire menée sur le manuel scolaire de français au cycle primaire. Nous vous prions d'y répondre.  
Merci pour votre coopération

Informations concernant l'enseignant (e) :

Sexe :  M  F ancienneté :

1/. Les réponses que nous vous demandons de nous fournir ci-dessous concernent les manuels de : 3<sup>ème</sup> AP  4<sup>ème</sup> AP  5<sup>ème</sup> AP

(Cochez uniquement les cases des cours dont vous avez la charge.)

2/. Dans votre travail, utilisez-vous le manuel scolaire ?

OUI  NON  de temps en temps

3/. Exploitez-vous les gravures qui illustrent le sens des textes de lecture ?

OUI  NON  PARFOIS

4/. Décrivez brièvement comment vous procédez pour l'exploitation d'une gravure :

... Observation... Techniques (commentaires, annotent)... Explications  
... de la gravure.....

5/. Selon vous, Les images figurant dans le manuel, illustrent-elles toujours le sens global des textes ?

OUI  NON  PARFOIS

Si votre réponse est « non » veuillez citer un exemple avec référence du manuel et de la page.

.....

6/. Les illustrations proposées dans les 3 manuels de français véhiculent-elles une force affective susceptible de susciter l'intérêt des élèves ?

OUI  NON  PARFOIS

Si oui, donnez un exemple avec référence du manuel et de la page.

7/. Les images sont-elles claires et précises ? OUI  NON

8/. Les images recèlent-elles de riches informations susceptibles d'éclairer véritablement le sens du texte OUI  NON

Si oui, citez 3 exemples, un de chaque manuel avec indication de la page :

- 1.
- 2.
- 3.

9/ Les illustrations sont-elles gaies, jolies ? OUI  NON

10/ Les illustrations sollicitent-elles l'imaginaire des enfants ? OUI  NON

11/ L'observation des illustrations favorisent-elles l'expression orale des élèves ?

OUI  NON  PARFOIS

12/ Les manuels de français aident-ils les apprenants à travailler d'une manière autonome ? OUI  NON  parfois

13/ Selon vous, l'image constitue t-elle un bon support pour l'enseignement d'une langue étrangère ? OUI  NON

14/ Les élèves sont-ils motivés par l'utilisation des images ? OUI  NON

15/ Quelles seraient vos suggestions pour améliorer le contenu des manuels actuels pour permettre une plus grande efficacité ?

Contes imaginés dans le but de favoriser l'écrit  
et l'oral chez l'apprenant

### Questionnaire adressé aux apprenants 1

1/. Est-ce que tu aimes ton livre de français ?

OUI  NON  UN PEU

2/. Est-ce que la couverture de ton livre est belle ?

OUI  NON  UN PEU

3/.Préfère-tu un livre plus petit ou plus grand ?

Plus petit  plus grand

4/. Les textes du livre sont-ils faciles à lire et à comprendre ?

OUI  NON  UN PEU

5/.Dans le livre les couleurs sont belles ?

OUI  NON  UN PEU

### Questionnaire adressé aux apprenants

1/. Est-ce que tu aimes ton livre de français ?

OUI  NON  UN PEU

2/. Est-ce que la couverture de ton livre est belle ?

OUI  NON  UN PEU

3/.Préfère-tu un livre plus petit ou plus grand ?

Plus petit  plus grand

4/. Les textes du livre sont-ils faciles à lire et à comprendre ?

OUI  NON  UN PEU

5/.Dans le livre les couleurs sont belles ?

OUI  NON  UN PEU

### Questionnaire adressé aux apprenants 3

1/. Est-ce que tu aimes ton livre de français ?

OUI  NON  UN PEU

2/. Est-ce que la couverture de ton livre est belle ?

OUI  NON  UN PEU

3/.Préfère-tu un livre plus petit ou plus grand ?

Plus petit  plus grand

4/. Les textes du livre sont-ils faciles à lire et à comprendre ?

OUI  NON  UN PEU

5/.Dans le livre les couleurs sont belles ?

OUI  NON  UN PEU

### Questionnaire adressé aux apprenants<sup>4</sup>

1/. Est-ce que tu aimes ton livre de français ?

OUI  NON  UN PEU

2/. Est-ce que la couverture de ton livre est belle ?

OUI  NON  UN PEU

3/.Préfère-tu un livre plus petit ou plus grand ?

Plus petit  plus grand

4/. Les textes du livre sont-ils faciles à lire et à comprendre ?

OUI  NON  UN PEU

5/.Dans le livre les couleurs sont belles ?

OUI  NON  UN PEU

**Questionnaire adressé aux enseignants du FLE des écoles primaires.**

Ce questionnaire s'inscrit dans le cadre d'une recherche universitaire menée sur le manuel scolaire de français au cycle primaire. Nous vous prions d'y répondre.  
Merci pour votre coopération

Informations concernant l'enseignant (e) :

Sexe :  F      ancienneté :  15 ans

1/. Les réponses que nous vous demandons de nous fournir ci-dessous concernent les manuels de : 3<sup>ème</sup> AP  4<sup>ème</sup> AP  5<sup>ème</sup> AP

(Cochez uniquement les cases des cours dont vous avez la charge.)

2/. Dans votre travail, utilisez-vous le manuel scolaire ?

OUI  NON  de temps en temps

3/. Exploitez-vous les gravures qui illustrent le sens des textes de lecture ?

OUI  NON  PARFOIS

4/. Décrivez brièvement comment vous procédez pour l'exploitation d'une gravure :

..... *Colorez la gravure* .....  
..... *Identifier les personnages, le lieu* .....  
..... *Formuler une phrase* .....

5/. Selon vous, Les images figurant dans le manuel, illustrent-elles toujours le sens global des textes ?

OUI  NON  PARFOIS

Si votre réponse est « non » veuillez citer un exemple avec référence du manuel et de la page.

.....

6/. Les illustrations proposées dans les 3 manuels de français véhiculent-elles une force affective susceptible de susciter l'intérêt des élèves ?

OUI  NON  PARFOIS

Si oui, donnez un exemple avec référence du manuel et de la page.

-

7/. Les images sont-elles claires et précises ? OUI  NON

8/. Les images recèlent-elles de riches informations susceptibles d'éclairer véritablement le sens du texte OUI  NON

Si oui, citez 3 exemples, un de chaque manuel avec indication de la page :

- 1.
- 2.
- 3.

9/ Les illustrations sont-elles gaies, jolies ? OUI  NON

10/ Les illustrations sollicitent-elles l'imaginaire des enfants ? OUI  NON

11/ L'observation des illustrations favorisent-elles l'expression orale des élèves ?

OUI  NON  PARFOIS

12/ Les manuels de français aident-ils les apprenants à travailler d'une manière autonome ? OUI  NON  parfois

13/ Selon vous, l'image constitue t-elle un bon support pour l'enseignement d'une langue étrangère ? OUI  NON

14/ Les élèves sont-ils motivés par l'utilisation des images ? OUI  NON

15/ Quelles seraient vos suggestions pour améliorer le contenu des manuels actuels pour permettre une plus grande efficacité ?

*Donner plus de sites aux apprenants.....*  
.....  
.....



### Questionnaire adressé aux apprenants 5

1/. Est-ce que tu aimes ton livre de français ?

OUI  NON  UN PEU

2/. Est-ce que la couverture de ton livre est belle ?

OUI  NON  UN PEU

3/.Préfère-tu un livre plus petit ou plus grand ?

Plus petit  plus grand

4/. Les textes du livre sont-ils faciles à lire et à comprendre ?

OUI  NON  UN PEU

5/.Dans le livre les couleurs sont belles ?

OUI  NON  UN PEU

### Questionnaire adressé aux apprenants 6

1/. Est-ce que tu aimes ton livre de français ?

OUI  NON  UN PEU

2/. Est-ce que la couverture de ton livre est belle ?

OUI  NON  UN PEU

3/.Préfère-tu un livre plus petit ou plus grand ?

Plus petit  plus grand

4/. Les textes du livre sont-ils faciles à lire et à comprendre ?

OUI  NON  UN PEU

5/.Dans le livre les couleurs sont belles ?

OUI  NON  UN PEU

### Questionnaire adressé aux apprenants 7

1/. Est-ce que tu aimes ton livre de français ?

OUI  NON  UN PEU

2/. Est-ce que la couverture de ton livre est belle ?

OUI  NON  UN PEU

3/.Préfère-tu un livre plus petit ou plus grand ?

Plus petit  plus grand

4/. Les textes du livre sont-ils faciles à lire et à comprendre ?

OUI  NON  UN PEU

5/.Dans le livre les couleurs sont belles ?

OUI  NON  UN PEU

### Questionnaire adressé aux apprenants 8

1/. Est-ce que tu aimes ton livre de français ?

OUI  NON  UN PEU

2/. Est-ce que la couverture de ton livre est belle ?

OUI  NON  UN PEU

3/.Préfère-tu un livre plus petit ou plus grand ?

Plus petit  plus grand

4/. Les textes du livre sont-ils faciles à lire et à comprendre ?

OUI  NON  UN PEU

5/.Dans le livre les couleurs sont belles ?

OUI  NON  UN PEU

### Questionnaire adressé aux apprenants 9

1/. Est-ce que tu aimes ton livre de français ?

OUI  NON  UN PEU

2/. Est-ce que la couverture de ton livre est belle ?

OUI  NON  UN PEU

3/.Préfère-tu un livre plus petit ou plus grand ?

Plus petit  plus grand

4/. Les textes du livre sont-ils faciles à lire et à comprendre ?

OUI  NON  UN PEU

5/.Dans le livre les couleurs sont belles ?

OUI  NON  UN PEU

### Questionnaire adressé aux apprenants 10

1/. Est-ce que tu aimes ton livre de français ?

OUI  NON  UN PEU

2/. Est-ce que la couverture de ton livre est belle ?

OUI  NON  UN PEU

3/.Préfère-tu un livre plus petit ou plus grand ?

Plus petit  plus grand

4/. Les textes du livre sont-ils faciles à lire et à comprendre ?

OUI  NON  UN PEU

5/.Dans le livre les couleurs sont belles ?

OUI  NON  UN PEU

### Questionnaire adressé aux apprenants 11

1/. Est-ce que tu aimes ton livre de français ?

OUI  NON  UN PEU

2/. Est-ce que la couverture de ton livre est belle ?

OUI  NON  UN PEU

3/.Préfère-tu un livre plus petit ou plus grand ?

Plus petit  plus grand

4/. Les textes du livre sont-ils faciles à lire et à comprendre ?

OUI  NON  UN PEU

5/.Dans le livre les couleurs sont belles ?

OUI  NON  UN PEU

### Questionnaire adressé aux apprenants 12

1/. Est-ce que tu aimes ton livre de français ?

OUI  NON  UN PEU

2/. Est-ce que la couverture de ton livre est belle ?

OUI  NON  UN PEU

3/.Préfère-tu un livre plus petit ou plus grand ?

Plus petit  plus grand

4/. Les textes du livre sont-ils faciles à lire et à comprendre ?

OUI  NON  UN PEU

5/.Dans le livre les couleurs sont belles ?

OUI  NON  UN PEU



### Questionnaire adressé aux apprenants 13

1/. Est-ce que tu aimes ton livre de français ?

OUI  NON  UN PEU

2/. Est-ce que la couverture de ton livre est belle ?

OUI  NON  UN PEU

3/.Préfère-tu un livre plus petit ou plus grand ?

Plus petit  plus grand

4/. Les textes du livre sont-ils faciles à lire et à comprendre ?

OUI  NON  UN PEU

5/.Dans le livre les couleurs sont belles ?

OUI  NON  UN PEU

### Questionnaire adressé aux apprenants 14

1/. Est-ce que tu aimes ton livre de français ?

OUI  NON  UN PEU

2/. Est-ce que la couverture de ton livre est belle ?

OUI  NON  UN PEU

3/.Préfère-tu un livre plus petit ou plus grand ?

Plus petit  plus grand

4/. Les textes du livre sont-ils faciles à lire et à comprendre ?

OUI  NON  UN PEU

5/.Dans le livre les couleurs sont belles ?

OUI  NON  UN PEU

### Questionnaire adressé aux apprenants 15

1/. Est-ce que tu aimes ton livre de français ?

OUI  NON  UN PEU

2/. Est-ce que la couverture de ton livre est belle ?

OUI  NON  UN PEU

3/.Préfère-tu un livre plus petit ou plus grand ?

Plus petit  plus grand

4/. Les textes du livre sont-ils faciles à lire et à comprendre ?

OUI  NON  UN PEU

5/.Dans le livre les couleurs sont belles ?

OUI  NON  UN PEU

# SOMMAIRE

## Lecture et expression

### Lire et écrire un conte.



Projet  
1

- Séquence 1 : Repérer des personnages.  
Utiliser d'autres mots pour parler des personnages.
- Séquence 2 : Repérer des événements importants.  
Ordonner les différentes actions dans un récit.
- Séquence 3 : Présenter les paroles des personnages dans un dialogue. Repérer les paroles des personnages.
- Evaluation-Bilan.



### Lire et écrire des textes différents.

Projet  
2

- Séquence 1 : Identifier et écrire une annonce.
- Séquence 2 : Identifier et écrire une carte d'invitation.
- Séquence 3 : Identifier une affiche.  
Repérer les éléments essentiels d'une affiche.
- Evaluation-Bilan.



### Lire et écrire une comptine ou un poème.

Projet  
3

- Séquence 1 : Identifier une comptine, un poème.  
Repérer des rimes et le rythme.
- Séquence 2 : Repérer la ponctuation dans une comptine, un poème.  
Ecrire à la manière de...
- Séquence 3 : Jouer et fabriquer des mots.  
Ecrire un poème.
- Evaluation-Bilan.

## Étude de la langue

Grammaire - Orthographe - Conjugaison - Vocabulaire

# Sommaire

## Projet 1



Réaliser un imagier thématique sur l'école pour le présenter au concours inter-écoles.

p 8

## Projet 2



Confectionner une affiche illustrant des consignes de sécurité routière pour la présenter à une autre classe.

p 32

## Projet 3



Réaliser la fiche technique d'un arbre fruitier pour la présenter à l'exposition de la journée mondiale de l'arbre, le 21 mars.

p 56

## Projet 4



Confectionner un dépliant illustré sur la préservation de l'environnement pour l'afficher dans la classe.

p 80

Histoires à écouter 4

p 104

Lexique illustré

p 116

Phonétaire

p 120

# TABLE DE

PROJET	SEQUENCE	P.	ACTES DE PAROLE	ORAL
<b>1</b> FAIRE CONNAITRE DES MÉTIER S	PRÉSENTER UN MÉTIER	10		LE FILS DE SI ABDERRAHMANE
	DÉCRIRE LES DIFFÉRENTES ACTIONS RELATIVES A UN MÉTIER	20	- PRESENTER - INFORMER - DONNER SON AVIS	L'APICULTEUR
	DÉCOUVRIR L'UTILITÉ DES MÉTIERS	30		L'EBENISTE
<b>2</b> LIRE ET ÉCRIRE UN CONTE	IDENTIFIER LA STRUCTURE NARRATIVE	44		LE CRAYON MAGIQUE
	IDENTIFIER LES PARTICULARITES D'UN CONTE	54	DONNER DES INFORMATIONS : - SUR DES EVENEMENTS. - SUR DES PERSONNAGES	LE PETIT COQ NOIR
	FAIRE PARLER LES PERSONNAGES D'UN CONTE	64		C'ETAIT UN LOUP SI BETE
<b>3</b> LIRE ET ECRIRE UN TEXTE DOCUMENTAIRE	IDENTIFIER LE THEME D'UN TEXTE DOCUMENTAIRE	78		L'ELEPHANT
	REPERER LES INFORMATIONS ESSENTIELLES DANS UN TEXTE DOCUMENTAIRE	88	- DONNER DES INFORMATIONS - EXPLIQUER	LA POMME DE TERRE
	RETROUVER UN PROCESSUS DE FABRICATION	98		DANS LA BOULANGERIE
<b>4</b> LIRE ET ÉCRIRE UN TEXTE PRESCRIPTIF	IDENTIFIER UN TEXTE QUI PRESENTE DES CONSEILS	112	- EXPLIQUER	POUR GARDER UNE BONNE SANTE
	IDENTIFIER UN MODE DE FABRICATION	122	- DONNER DES CONSEILS - DONNER DES ORDRES	POUR FABRIQUER UN MASQUE
	IDENTIFIER UNE RECETTE	132		LA CITRONNADE

# S MATIÈRES

P.	LECTURE	P.	PRODUCTION ECRITE	P.	LECTURE SUIVIE	P.	RECITATION	P.
10	UN METIER : SAUVER DES VIES	11	REDIGER UN COURT PARAGRAPHE POUR PRESENTER UN METIER	17	LE CROSS IMPOSSIBLE	18	LA CIGALE ET LA FOURMI	41
20	LE BOULANGER	21	REDIGER UN COURT PARAGRAPHE POUR PARLER DES ACTIONS RELATIVES A UN METIER	27	LE CROSS IMPOSSIBLE	28		
30	LE TRAVAIL MANUEL	31	REDIGER UN COURT PARAGRAPHE POUR DONNER SON AVIS SUR UN METIER	37	LE CROSS IMPOSSIBLE	38	LES BEAUX METIERS	42
44	HISTOIRE DE BABAR	45	REDIGER LE DEBUT D'UN RECIT	51	LE CROSS IMPOSSIBLE	52	MENAGERIE	75
54	LE CHENE DE L'OGRE 1 <sup>RE</sup> PARTIE	55	REDIGER LA FIN D'UN RECIT	61	LE CROSS IMPOSSIBLE	62		
64	LE CHENE DE L'OGRE 2 <sup>ME</sup> PARTIE	65	REDIGER UN DIALOGUE DANS UN RECIT	71	LE CROSS IMPOSSIBLE	72		
78	LA POLLUTION DES OCEANS	79	REDIGER UN COURT TEXTE DOCUMENTAIRE	85	LE CROSS IMPOSSIBLE	86	POUR MA MERE	109
88	LE SUCRE	89	COMPLETER LE TEXTE DOCUMENTAIRE AVEC LES INFORMATIONS PROPOSEES	95	LE CROSS IMPOSSIBLE	96	LA CHENILLE J'AIME L'ANE	110
98	LES ABEILLES	99	REDIGER UN PROCESSUS DE FABRICATION	105	LE CROSS IMPOSSIBLE	106		
112	GRIBOUILLE NE PREND PAS SOIN DE LUI	113	REDIGER UN TEXTE PRESCRIPTIF EN EMPLOYANT IL FAUT / IL NE FAUT PAS	119	LE CROSS IMPOSSIBLE	120	POUR FAIRE LE PORTRAIT D'UN OISEAU	143
122	POUR FABRIQUER UNE TORTUE	123	REDIGER UN MODE DE FABRICATION A PARTIR D'UNE ILLUSTRATION	129	LE CROSS IMPOSSIBLE	130	LES HIBOUX	144
132	L'ORANGEADE	133	REDIGER UNE RECETTE A PARTIR D'ILLUSTRATIONS	139	LE CROSS IMPOSSIBLE	140		

## TABLE DES MATIÈRES

Phonèmes	Textes de lecture	Comptines	Points de langue	
[a] [i] [m] [n]	Ma nouvelle école		La phrase Le nom propre Le pronom "Je"	Les mots outils
[ə] [e] [t] [d]	C'est mardi	C'est la rentrée	Nom propre/Nom commun Le genre Le présentatif Les indicateurs de temps	
[o] [l] [r]	Mes activités		Nom/pronom La phrase interrogative	
[p] [b] [y] [u]	En ville		Article défini/Article indéfini L'impératif	Les mots de la même famille
[f] [v] [w]	En voiture	En sortant de l'école	Le nombre La phrase impérative	
[s] [z] [ə] [ɑ]	La circulation		L'impératif L'article défini Les chiffres et les nombres en lettres	
[k] [g] [ã]	Les moineaux		Le pronom interrogatif Le pronom complément	L'un autre mot pour dire la même chose
[ʃ] [ʒ] [ø]	Les fruits	La soupe aux légumes	Les indicateurs de lieu Le possessif	
Révision des paires minimales	L'oranger Sais-tu que?		Les pronoms de conjugaison La ponctuation	
[e] [ɛ]	C'est l'heure de la toilette		Les pronoms interrogatifs Les indicateurs de temps	Les mots contraires
[j] [ø] [œ] [œ̃]	C'est la nuit	L'éléphant se douche	La formation des mots Les mots composés La phrase exclamative	
[ʉ] [ʀ]	Le trésor de Josig		La ponctuation	



4<sup>ème</sup> AP.**TABLE DES MATIÈRES**

1 <sup>er</sup> Atelier de lecture : Lire une couverture de livre					
Pages 8 à 13		Découvrir le manuel de langue française Organiser son cartable			
Séquences	Actes de paroles	Dire/Écrire un son	Textes à lire	Apprendre à écrire	Production écrite
<b>Projet n°1 : Lire et écrire un conte</b>					
Séquence 1 Pages 16 à 29	Donner des renseignements sur une personne.	Identifier et écrire les graphies «er»...	- Le secret de la maison. - Dans la forêt amazonienne.	- Repérer des personnages.	Compléter un court récit.
Pause - Évaluation, page 27					
Atelier de lecture : Découvrir des personnages dans les contes pages 28/29					
Séquence 2 Pages 30 à 43	Donner des renseignements sur un événement.	Identifier et écrire l'opposition S «se» et Z «ze».	- La voiture du fantôme. - Le crocodile et le chasseur.	- Repérer des événements importants. - Ordonner des actions dans un récit.	Organiser des « étiquettes » pour obtenir un récit.
Pause - Évaluation, page 41					
Atelier de lecture : Organiser un conte, pages 42/43					
Séquence 3 Pages 44 à 59	Donner un conseil, un ordre.	Identifier et écrire le son [k] «k».	- Un bon conseil. - L'interrogatoire.	- Présenter des paroles dans un dialogue. - Repérer les paroles des personnages.	Compléter des bulles d'une bande dessinée.
Situation d'intégration, page 55					
Évaluation - Bilan, pages 56/57					
Atelier de lecture : Lire et écrire une histoire, pages 58 /59					
<b>Projet n°2 : Lire et écrire des textes différents</b>					
Séquence 1 Pages 62 à 73	Exprimer la quantité.	Identifier et écrire le son [ɛ] «in».	- L'annonce. - Le chat perdu.	- Écrire une annonce.	Réaliser une affiche pour la fête de l'inter-écoles. (1 <sup>ère</sup> étape)
Pause - Évaluation, page 73					
Atelier de lecture : Lire des magazines, pages 74/75					

4<sup>ème</sup> AP.**TABLE DES MATIÈRES**

1 <sup>er</sup> Atelier de lecture : Lire une couverture de livre					
Pages 8 à 13		Découvrir le manuel de langue française Organiser son cartable			
Séquences	Actes de paroles	Dire/Écrire un son	Textes à lire	Apprendre à écrire	Production écrite
<b>Projet n°1 : Lire et écrire un conte</b>					
Séquence 1 Pages 16 à 29	Donner des renseignements sur une personne.	Identifier et écrire les graphies «er»...	- Le secret de la maison. - Dans la forêt amazonienne.	- Repérer des personnages.	Compléter un court récit.
Pause - Évaluation, page 27					
Atelier de lecture : Découvrir des personnages dans les contes pages 28/29					
Séquence 2 Pages 30 à 43	Donner des renseignements sur un événement.	Identifier et écrire l'opposition S «se» et Z «ze».	- La voiture du fantôme. - Le crocodile et le chasseur.	- Repérer des événements importants. - Ordonner des actions dans un récit.	Organiser des « étiquettes » pour obtenir un récit.
Pause - Évaluation, page 41					
Atelier de lecture : Organiser un conte, pages 42/43					
Séquence 3 Pages 44 à 59	Donner un conseil, un ordre.	Identifier et écrire le son [k] «k».	- Un bon conseil. - L'interrogatoire.	- Présenter des paroles dans un dialogue. - Repérer les paroles des personnages.	Compléter des bulles d'une bande dessinée.
Situation d'intégration, page 55					
Évaluation - Bilan, pages 56/57					
Atelier de lecture : Lire et écrire une histoire, pages 58 /59					
<b>Projet n°2 : Lire et écrire des textes différents</b>					
Séquence 1 Pages 62 à 73	Exprimer la quantité.	Identifier et écrire le son [ɛ] «in».	- L'annonce. - Le chat perdu.	- Écrire une annonce.	Réaliser une affiche pour la fête de l'inter-écoles. (1 <sup>ère</sup> étape)
Pause - Évaluation, page 73					
Atelier de lecture : Lire des magazines, pages 74/75					

## TABLE DES MATIÈRES

Séquences	Actes de paroles	Dire/Écrire un son	Textes à lire	Apprendre à écrire	Production écrite
Séquence 2 Pages 76 à 89	Exprimer des sensations.	Identifier et écrire le son [ɛ] «è»	- Au parc d'attractions. - Un déguisement magnifique.	- Écrire une carte d'invitation.	Réaliser une affiche pour la fête de l'inter-écoles. (2ème étape)
Pause - Évaluation, page 87					
Atelier de lecture : Jeux pour lire et écrire, pages 88/89					
Séquence 3 Pages 90 à 105	Se situer dans l'espace.	Identifier et écrire le son [j] «ie», «ia»	- Je suis célèbre. - Mon frère passe à la télévision.	- Identifier une affiche. - Repérer la place des éléments de l'affiche.	Réaliser une affiche pour la fête de l'inter-écoles. (3ème étape)
Situation d'intégration, page 102					
Évaluation - Bilan, pages 103					
Atelier de lecture : Je lis et je m'amuse avec des charades et des devinettes, pages 104/105					
Projet n°3 : Lire et écrire une comptine ou un poème					
Séquence 1 Pages 108 à 119	Demander quelque chose.	Identifier et écrire le son [ā] «an», «en».	- la pendule. - La lune. - L'eau. - Saison d'automne.	- Identifier un poème, une comptine. - Repérer des rimes.	Recopier un poème ou une comptine.
Pause - Évaluation, page 119					
Séquence 2 Pages 120 à 131	Demander la permission.	Identifier et écrire le son [s] «se», «ce».	- La chanson du rayon de lune. - les quatre éléments	La ponctuation dans les poèmes - écrire à la manière de...	Trier et recopier des poèmes.
Pause - Évaluation, page 131					
Séquence 3 Pages 132 à 145	Demander le temps qu'il fait.	Identifier et écrire le son [g] «gue», [ʒ] «je».	- Le jeu des mots. - Perlette, la goutte d'eau. - Le vent parle.	- Fabriquer des mots. - Écrire un poème.	Écrire à la manière de... une comptine.
Situation d'intégration, page 143					
Évaluation - Bilan, pages 144/145					