

**République Algérienne Démocratique et Populaire**  
**Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique**  
**Université d'Oran Es-Sénia**  
**Faculté des Lettres, des Langues et des Arts**  
**Département des Langues Latines**  
**Section de Français**  
**EDAF**

---

**MEMOIRE POUR L'OBTENTION DU MAGISTER**  
**DE FRANÇAIS**

**OPTION : DIDACTIQUE**

**Intitulé**

**L'utilisation de l'image fixe comme support didactique dans  
l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère en Algérie  
Cas de la 3<sup>ème</sup> année primaire**

**Présenté par :**

**- Melle OUDDANE Zahira**

**Dirigé par :**

**- Mme HAMIDOU NABILA**

**Membres du jury**

**Président : Mme Mehadji Rahmouna (Université d'Oran)**

**Rapporteur : Mme Hamidou Nabila (Université d'Oran)**

**Examineur: Mme Benali Souad (Université d'Oran)**

**Examineur : Mme Mokeddem Khedidja (Université de sidi-Belabbes)**

**2011-2012**

## *Remerciements:*

*En préambule à ce mémoire, je désire vivement témoigner ma reconnaissance, pour l'aide et le temps qu'elle a bien voulu me consacrer, à Mme HAMIDOU Nabila, directrice de ce travail qui n'aurait pas été possible sans son suivi.*

*J'adresse également mes remerciements aux membres du jury pour avoir accepté d'évaluer mon travail.*

*J'exprime ma gratitude à l'ensemble de mes professeurs pour la richesse des enseignements et des échanges.*

*Je ne peux oublier ma famille ainsi que mes amis pour leur soutien moral.*

## Introduction

Depuis des années, les pratiques pédagogiques mises en classe pour l'enseignement d'une langue étrangère sont en perpétuel changement. Pour cela, elles font l'objet de beaucoup de recherches et attirent l'attention des spécialistes.

Parmi ces pratiques, notre choix s'est porté sur l'utilisation de l'image en classe. Si nous avons choisi ce support, c'est parce que les médias feraient partie prenante de l'univers des enfants (nous ne pouvons nier le fait que l'image imprègne leur quotidien : téléphone portable, magazine, bandes dessinées, télévisions, jeux-vidéo...).

Nous partons du constat selon lequel, les images alimenteraient et influenceraient sans arrêt la vie des élèves et que ces derniers, quand ils entrent en classe, auraient des images pleines la tête qu'il ne faut pas ignorer, nous nous demandons, alors, pourquoi ne pas les saisir pour les transformer en situation d'apprentissage ? Et quoi de plus évident que de faire appel à l'image pour enseigner quand celle-ci envahirait la société et ferait partie de l'univers de l'enfant.

Nous allons dans notre recherche mettre en exergue les pratiques pédagogiques quotidiennes et leur utilisation de l'image comme support didactique. Image trop ou trop peu exploitée à travers des représentations dépassées ou une vision trop idéaliste.

Pour répondre à nos préoccupations, une pré-enquête a été nécessaire. Nous avons distribué un questionnaire à un groupe d'enseignants de langue française. Ce questionnaire nous a permis de faire bon nombre de remarques tout comme il nous a mené vers d'autres interrogations. Notre souci, dans un premier temps, était de savoir :

- 1- comment préparer le contact entre l'enfant et la langue étrangère de façon à le motiver pour qu'il ait envie de l'apprendre ?
- 2- une pédagogie par l'image, permet-elle un meilleur apprentissage ?
- 3- comment faire de l'image un outil pertinent en classe de FLE ?
- 4- l'image est-elle :
  - un simple auxiliaire d'enseignement ?
  - un objet ludique ?
  - un objet d'apprentissage et de réflexion ?

Par souci de crédibilité nous avons assisté à certains cours pour tenter de répondre à des questions qui n'arrêtaient pas de se poser à nous. En effet, nous nous demandions, comment préparer l'enfant à la langue française qui, d'après les textes officiels lui était étrangère ? Nous nous sommes demandées, aussi, en quoi l'image pouvait être le point de départ d'activités orales ou écrites en classe de FLE et quelles étaient les principales compétences qui pouvaient être développées par un travail avec l'image ? Enfin, nous nous sommes intéressées à l'exploitation de l'image en classe si celle-ci s'avère, à l'issue de notre enquête, un outil performant.

La présente étude a donc pour but de vérifier l'hypothèse selon laquelle l'image pourrait déboucher sur différentes activités pédagogiques favorisant l'enseignement / apprentissage d'une langue étrangère et qu'elle serait le moyen de susciter chez le jeune apprenant des réactions ainsi que des motivations. D'une autre manière, la visée de notre recherche est de montrer que l'image fixe peut être un outil aidant et favorisant l'enseignement du français langue étrangère.

Nous ne voulons pas nous appuyer sur une démarche comparative et établir les différences entre les deux supports « texte » et « image ». Loin d'une étude de juxtaposition, notre but ici est de relever quelques aspects de spécificité de notre corpus à savoir l'image fixe, et des interactions qui puissent s'opérer entre elle et le texte.

Notre travail se subdivise, pour ce fait, en trois chapitres.

Dans un premier temps, nous étudierons l'importance de la place qu'occupe l'image dans la société notamment dans le monde des enfants. Ensuite, nous porterons notre attention sur l'évolution de l'apprentissage grâce à l'audiovisuel en tentant d'établir des va et vient entre la classe d'aujourd'hui et la classe qui a vu naître l'essor des méthodes SGAV. Enfin, nous essaierons de définir le concept de l'image et ses différents types. Dans ce premier chapitre, nous concentrerons également nos efforts sur les liens que peuvent entretenir l'enseignement par l'image avec la psychologie de l'enfant. Nous nous inspirerons à cet effet du développement cognitif chez l'enfant en faisant appel aux travaux de Piaget (à qui nous emprunterons la notion de « stades du développement » qui montrent que l'enfant sollicite davantage, à un âge précis, la présence d'un objet concret pour toute opération de réflexion). Nous nous baserons aussi sur les études faites par Chomsky afin d'explicitier le rôle de l'espace mental et de la fonction symbolique dans l'enseignement avec l'image.

Le chapitre qui suivra, offrira la possibilité de consacrer une partie à l'analyse du manuel scolaire ainsi qu'aux séquences qu'il présente, via une observation de classe.

En plus de l'observation de classe, nous aurons besoin de consulter des ouvrages de Louis Porcher et de Janine Courtilon pour l'analyse des rapports entre l'acquisition des compétences culturelles et l'enseignement avec l'image.

Finalement, nous proposerons dans le dernier chapitre une enquête par questionnaire afin d'apporter des réponses à bon nombre de nos interrogations. Dans ce dernier chapitre, nous aurons à faire appel à Jean-Louis Tilleul, Michel Melot et à tant d'autres afin d'analyser les relations que peuvent entretenir texte et image dans les pratiques de classe. Nous nous appuierons principalement sur les théories de Michel Tardy et de Martine Joly dans le but d'insister sur les fonctions que remplit l'image fixe au sein du manuel scolaire.

## **1. L'image, la société et les élèves**

*« La présence des images dans l'environnement quotidien n'est plus à démontrer...elle est le moyen de susciter chez l'apprenant des réactions. Ils focaliseront leur attention sur un support encore relativement peu usité, et bien plus attractif. »<sup>1</sup>*

Nous vivons une ère et dans un monde où l'image est partie intégrante du quotidien de l'enfant. Nous portons notre attention sur son quotidien à l'école. Il s'avère que c'est surtout dans ce milieu que l'image suscite encore plus son attention dans la mesure où elle envahit le manuel scolaire, outil très important dans l'enseignement de la langue française.

En effet, en outre le manuel scolaire, les images sont un élément important de la société contemporaine. Là où nous allons, l'on a affaire à des images: affiches publicitaires dans les rues et sur les moyens de transport, écrans de télévision, cinéma, ordinateurs et notamment téléphones portables, murs de certaines institutions (bibliothèques, banques, parc d'attraction, écoles, etc.)

Ainsi qu'ils le veulent ou non, les enfants sont influencés d'une manière ou d'une autre par le monde qui les entoure à savoir celui des images.

En préambule de notre travail, nous avons réalisé une pré-enquête. Cette dernière consistait à remettre à un ensemble d'enseignants de langue française un questionnaire. Ces enseignants exerçaient dans des institutions des trois cycles confondus y compris les écoles privées. En plus du questionnaire, nous avons assisté à quelques cours mais cette fois juste dans les classes de l'école primaire (3<sup>ème</sup>, 4<sup>ème</sup> et 5<sup>ème</sup> année)

Les réponses aux questionnaires distribués montrent que l'image est peu utilisée au lycée et au collège. C'est en fait à l'école primaire que les enseignants font sans cesse appel à l'image fixe surtout dans le cas de la 3<sup>ème</sup> année primaire.

Quant à nos observations, citons-en une qui a attiré notre attention.

Lors d'un cours (3<sup>ème</sup> année primaire) l'enseignante avait distribué des feuilles aux élèves, sur lesquelles il y avait écrit en grand caractère des mots. C'était des noms d'objets (chaise, livre), animaux (chat, tortue), de fruits et légumes (oranges, carottes). Par la même occasion, elle leur a remis des images. Tous les élèves, sans exception, ont laissé le support écrit de côté pour ne se concentrer que sur le support iconique. Ils étaient curieux, voire même émerveillés.

C'est à partir de l'attitude de ces élèves faces aux images et des réponses recueillies que nous avons constaté l'importance de l'image dans le milieu didactique. Ces apprenants qui, à un moment donné ne s'intéressaient plus qu'aux images, nous ont aidée à déduire que dans leur monde, contrairement à celui des adultes, l'image est bien supérieure au mot.

*"Cette puissance de l'image, sa capacité à représenter, sa capacité à provoquer l'imagination de celui qui la regarde et de laisser une trace durable dans sa mémoire, n'ont pas échappé aux pédagogues et aussi à ceux qui socialement et / ou culturellement possèdent quelque pouvoir et veulent l'imposer"<sup>2</sup>*

---

<sup>1</sup> DUCROT Jean-Michel, « Didactique de l'image, de la vidéo en FLE. L'utilisation de la vidéo en classe », in [ÉduFLE.net](http://www.edufle.net/L-utilisation-de-la-video-en.html), <http://www.edufle.net/L-utilisation-de-la-video-en.html>. Mardi 19 avril 2005.

<sup>2</sup>BOURRISSOUX Jean-Loup, PELPEL Patrice. *Enseigner avec l'audiovisuel*, Paris, Les éditions d'organisation : collection " Les guides du métier d'enseignement", 1992. p.24.

Si notre recherche ne s'articule qu'autours de l'image fixe c'est parce que l'image animée est peu, voire même non exploitée dans les écoles primaires étatiques. Lors de la pré-enquête, nous avons assisté à des cours dans plusieurs écoles de la wilaya de Mascara. Nous avons également remis des questionnaires à des enseignants de français de différentes régions de l'Algérie. Rares étaient les enseignants qui adoptaient un quelconque enseignement avec la vidéo. En outre, le guide de l'enseignant de la troisième année primaire ne fait allusion à aucun enseignement avec la vidéo.<sup>3</sup>

Ainsi, et comme il a déjà été mentionné, les médias font partie prenante de l'univers de l'enfant.

L'enseignant a donc une tâche nouvelle; celle d'enseigner la langue étrangère en faisant appel à un langage iconique dans lequel s'exprimerait une part de notre civilisation. L'image devient dès lors un moyen d'enseignement / apprentissage menant vers une exploitation pédagogique de divers documents iconiques dans le but de développer chez les apprenants différentes compétences (mémorisation, imagination, expression orale et écrite, esprit critique, comparaison, etc.) rendant aisée l'apprentissage d'une langue, autrement dit apprendre par le biais de l'image à dire, à lire et à écrire.

*"Il s'agit à présent, écrit Patrick Bazin, d'inventer des dispositifs et des comportements adaptés à un environnement où les points de repères évoluent avec la route. Il s'agit pour nous, bibliothécaires ou pédagogues, d'imaginer les modes de médiation et de transformation évoluant avec les usages qui en sont faits"<sup>4</sup>*

Les temps changent et évoluent. On ne peut pas enseigner avec les seules méthodes de nos ancêtres, il faut aller au-delà de cela. Il est nécessaire de créer des modèles d'apprentissage qui correspondent à l'environnement et à l'ère des élèves ainsi que de leurs enseignants. Il faudrait donc imaginer et créer par la suite un dispositif pédagogique correspondant à l'univers de l'apprenant.

On peut alors lire et analyser des images fixes (photos, dessins, diapositives) pour en user dans des pratiques de classe et en réaliser des séances pédagogiques. L'image entretiendrait une relation avec la didactique des langues parce qu'elle peut véhiculer du sens, elle est susceptible de faire appel à l'imagination de l'apprenant. Connue pour plaire et pour convaincre, et grâce à sa diversité et sa transversalité, elle possède de nombreuses qualités qui peuvent être en faveur d'un usage pédagogique. Et comme l'a si bien dit Porcher dans son livre "Vers une pédagogie audiovisuelle": *"elle se caractérise par sa simplicité d'usage et son efficacité"<sup>5</sup>.*

Quand on parle de « simplicité d'usage », nous ne parlons tout de même pas des grandes œuvres artistiques de nos peintres connus. Nous faisons allusion uniquement aux images simples, faciles à lire et à comprendre. Nous n'omettons pas le fait que nous avons affaire à des enfants qui n'aiment pas tout ce qui ennue et leur semble inaccessible.

L'image apparaît quotidiennement dans l'univers des enfants, et a donc l'avantage d'être une forme connue constituant un lien précieux avec l'extérieur de la classe. Comme elle leur est familière, elle présente une bonne entrée en matière d'autant plus qu'elle est facilement disponible, ce qui n'est pas le cas de l'image animée.

---

<sup>3</sup> Guide de l'enseignant, FRANÇAIS ; 3<sup>ème</sup> année primaire.

<sup>4</sup> BAZIN Patrick, « Après l'ordre du livre » in *Médium*, juillet- septembre 2005, n° 4, p.18

<sup>5</sup> PORCHER louis, *Vers une pédagogie audiovisuelle*, Bordas : Bordas pédagogie.1975, p.36.

Roland Barthes disait: " au niveau des communications de masse, il semble bien que le message linguistique soit présent dans toutes les images".<sup>6</sup> De nos jours c'est plutôt l'inverse: les images sont présentes dans beaucoup de textes. C'est comme si le texte ne se concevait plus qu'en présence d'images.

Et parfois les enfants se retrouvent face à des textes ou des thématiques qui renvoient à des réalités éloignées de leur expérience, de ce fait ils ont du mal à se faire une représentation de ce dont il s'agit d'où la nécessité de faire appel à des outils performants en l'occurrence l'image fixe. Citons à ce propos, une de nos observations de classe:

Le manuel de classe contient des comptines que les élèves doivent apprendre par cœur mais avant de les apprendre, l'enseignant s'assigne la tâche de les leur expliquer.

Lors de l'explication de la comptine intitulée "*c'est plus sûr*"<sup>7</sup>, les apprenants avaient vraiment du mal à en saisir le sens si ce n'est l'intervention de l'enseignant qui leur avait demandé de se référer aux images de la page 40 et à celles qui accompagnaient le texte de la comptine à savoir:

- la femme au volant mettant la ceinture de sécurité;
- l'enfant conduisant un vélo et portant un casque;
- la petite fille traversant le passage piéton;
- le garçon sur le trottoir.

Ces images ont évité à l'enseignant l'usage de la langue maternelle et lui ont ouvert le champ pour une bonne explication; l'image devient ici un intermédiaire permettant de saisir le sens des mots sans être obligé de recourir à la traduction en langue maternelle.

Quelques jours plus tard, les élèves devaient passer à tour de rôle pour réciter le petit poème. Parmi les six enseignants chez qui se déroulèrent nos observations, deux seulement ont fait réciter les élèves tout en exposant les images déjà citées (celles qui ont aidé à la compréhension de la comptine). Ainsi les élèves récitaient la comptine en indiquant le sens de chaque phrase sur l'image qui y convenait. C'était une façon pour les enseignants de vérifier la compréhension et de s'assurer que leurs élèves n'étaient pas que de simples adeptes au parcourisme. D'autant plus qu'un texte non compris risque de provoquer chez l'apprenant rejet et épuisement et un texte sans illustrations pourrait causer des difficultés et être une source d'ennui ;

*" l'ennui et la résistance peuvent causer autant de stupidité à l'école que la peur...donner à l'enfant le genre de la tâche qu'il a à faire à l'école, et, qu'il en ait peur ou lui résiste, on veut bien l'accomplir mais qu'elle l'ennuie, il ne fera la tâche qu'avec une petite partie de son attention, de son énergie et de son intelligence."<sup>8</sup>*

Etant plus attractive, l'image sauverait d'une situation pareille. Elle rendrait l'activité moins ennuyeuse, plus intéressante vu qu'elle a un lien direct avec le monde dans lequel grandissent les enfants.

En plus de favoriser la mémorisation et de faire sortir l'ennui de la classe, l'image a également apporté ses fruits pour une bonne lecture de la comptine au moment même où les élèves rencontraient des difficultés à en saisir la cohérence et la cohésion qui font le sens du texte. Ici l'image est loin d'être utilisée dans un but de divertissement mais pour rendre l'apprentissage plus fructueux et plus concret. Renforçons nos propos avec ceux de Michel Tardy:

---

<sup>6</sup> BARTHES Roland, « Rhétorique de l'image » in *Communications*, 1964, n°4, p.13.

<sup>7</sup> Manuel scolaire, Mon premier livre de français, O.N.P.S, 2008-2009 p.47

<sup>8</sup> DUCROT Jean-Michel, *op. cit.*, p.4.

« *Lorsqu'on utilise une image, on ne cherche pas à en provoquer la connaissance et à faire saisir cette conjonction inédite de son créateur, d'un sujet ou d'une technique, mais on s'emploie exclusivement à faire en sorte qu'elle illustre telle ou telle rubrique du programme d'études...qu'elle le complète.* »<sup>9</sup>

Ce que veut dire Michel Tardy, c'est qu'en montrant des images à leurs élèves, les enseignants doivent avoir en tête qu'ils ne le font pas pour le plaisir ou pour faire connaître le tableau de telle ou de telle personne, loin de là. Les enseignants doivent, avant d'exposer les images aux apprenants, être convaincus qu'ils le font pour des raisons pédagogiques. Ce n'est qu'à partir de là, qu'ils sauront choisir les supports imagés pour une bonne exploitation didactique en classe.

Citons également Laurent Gervereau qui a posé la question suivante: "*comment ignorer un tel territoire?*"<sup>10</sup>, par territoire il entendait l'utilisation de l'image fixe pour un cours de FLE. Il répondit lui-même à cette question disant que : "*Travailler sur les images, étudier les images par tous leurs aspects se révèle non seulement légitime (...) mais nécessaire*"<sup>11</sup>

Pour lui et pour beaucoup de spécialistes, la question n'a même pas à se poser. Les enfants aiment et doivent apprendre la langue étrangère en faisant appel à des images. Introduire l'image dans son cours n'est ni interdit ni une perte de temps. Ça saute aux yeux : l'élève en a besoin mais l'enseignant aussi.

Les questionnaires que nous avons distribués lors de la près-enquête portaient sur l'utilisation de l'image en classe ainsi que sur les raisons de faire appel à ce support. Voici les réponses des enseignants qui est ont attiré notre attention :

- Les élèves éprouvent toujours des difficultés à comprendre, ce qui gêne l'enseignant dans sa mission de faciliter l'accès au sens. C'est là que l'image devient une bouée de sauvetage.
- Les enfants sont rêveurs et leur monde est onirique. L'image est une façon de ne pas les brusquer.
- L'image occupe aujourd'hui une place considérable dans la vie des enfants et même dans celle des adultes. Cette même image peut conduire vers des activités ayant des fins pédagogiques.
- J'utilise rarement l'image en classe car c'est en quelque sorte une perte de temps, d'autant plus qu'elle déconcentre l'élève.<sup>12</sup>
- Ce serait égoïste de laisser l'image de côté alors que les enfants aiment se jeter sur elle voracement.
- Soyez certains que tous les élèves de ma classe ont, avant de venir ici, passé la majeure partie de leur temps libre, exposés à des images: dessins animés, jeux vidéo, séries télévisées, etc. Je pense même que ce sont les dessins animés qu'ils regardent et les ennemis qu'ils combattent sur leur Playstation qui participent à la construction et au développement de leur personnalité.
- Si les enfants sont constamment sollicités par les images, s'ils sont capables de passer des heures devant leur écran de télévision, il serait dommage de ne pas profiter de cela pédagogiquement parlant.

---

<sup>9</sup> TARDY Michel, *Le professeur et les images*, Paris: Presse universitaire de France, L'Edicateur, 1966, p.29.

<sup>10</sup> GERVEREAU Laurent. *Les images qui mentent: histoire du visuel au XXème siècle*. Paris, Seuil, 2000. p.52.

<sup>11</sup> *Idem*.

<sup>12</sup> Nous analyserons cette réponse un peu plus tard dans notre mémoire.



- J'utilise les images mais rarement celles du manuel car la plupart, comme les textes supports d'ailleurs, sont inadaptées et insuffisantes. Je suis donc obligé d'apporter mes propres images. Je les choisis en fonction des besoins et des lacunes de mes élèves.

A quelques exceptions près, ces propos rejoignent ceux cités par Bourrissoux qui disait que tout ce que nous apprenons ne doit pas :

*" Seulement être raconté pour que les oreilles le reçoivent, mais aussi dépeint pour qu'il soit imprimé dans l'imagination par l'intermédiaire des yeux<sup>13</sup>".*

La plupart de ces enseignants parlent de l'importance des images dans la vie des enfants. Ils disent qu'elles font partie de leur vie et qu'on ne peut donc pas leur enlever soudainement un élément qui contribue énormément dans leur développement et donc dans leur apprentissage.

Un enseignant a parlé de la mauvaise qualité des images sélectionnées dans le livre de français. Nous reviendrons sur ce point quand nous analyserons le contenu des pages du manuel scolaire. Mais ce qui nous a le plus attiré dans la réponse de cet enseignant, c'est qu'il dit que vu « la médiocrité des illustrations du manuel », il va chercher ailleurs. Autrement dit, cet enseignant ne peut pas se passer d'images. Le manuel ne lui offre pas les plus adéquates alors il s'en procure d'autres pour arriver à ses fins dans la plus importante serait de répondre aux besoins des apprenants.

---

<sup>13</sup>BOURRISSOUX Jean-Loup, PELPEL Patrice, *Ibid.*, p.30.

## 2. Méthodologie audiovisuelle et image

Les années 1950 ont vu la naissance de la méthodologie audiovisuelle pour servir à l'enseignement. Cette période était également marquée par un rapide progrès de la technologie du film. A cette époque tout ce qui est audiovisuel n'avait guère de l'importance aux yeux des pédagogues et des enseignants. Ce n'est que lors de la seconde guerre mondiale que l'on commençait à considérer l'audiovisuel.

Des linguistes, des littéraires et des pédagogues se sont mis alors au travail. Leurs efforts ont abouti à une méthodologie ayant pour but de diffuser le français et de rendre facile son apprentissage. C'est ainsi que la méthodologie audiovisuelle a atteint son comble dans les années 1960-1970. Vu son efficacité, l'audiovisuel est devenu un élément intégrant du système éducatif.

La cohérence de la méthode audiovisuelle était bâtie autour de la conjonction entre image et son. "*Ce sont des méthodologies s'appuyant sur un seul critère d'ordre technique: s'organiser autour d'un support audiovisuel*"<sup>14</sup>, disait Puren.

Ses partisans affirment que l'enseignement audiovisuel avait non seulement le mérite de prendre en considération le contexte social de l'apprenant et de la langue mais aussi il permettait d'apprendre assez rapidement à communiquer oralement en sollicitant l'attention de l'élève avec un outil qui le stimulait et le motivait: l'image

## 3. Avantages de l'enseignement audiovisuel

Il est certain qu'en faisant appel à deux perceptions (le visuel et l'ouïe) l'apprenant assimile une quantité bien plus importante de données. Et ces nouvelles perceptions utilisées en classe représentaient une ouverture sur le monde. L'enfant n'était plus le prisonnier de la classe. Désormais, il n'avait plus à se plaindre de l'ennui que lui causaient cahiers et livres, l'audiovisuel en était plus distrayant, plus intéressant.

---

<sup>14</sup> CHRISTIAN Puren, *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris, Cle Internat : Didactique des langues étrangères, 1991, p.41.

Cette méthodologie a marqué son territoire et beaucoup de pays ont en fait appelé: la France, le Canada, les États-Unis d'Amérique. Ainsi l'enseignement et le développement audiovisuel allaient de pairs.

Cette méthodologie consistait donc à faire travailler l'œil et l'oreille. Cependant dans la méthodologie elle-même, il y en avait ceux qui accordaient plus d'importance à l'œil et à tout ce qu'elle peut percevoir et d'autres qui préféraient l'oreille et l'écoute.

Si certains assignaient de l'importance au visuel plutôt qu'à l'auditif c'est parce que "*le sens visuel est celui dont l'influence sur notre comportement l'emporte sur nos autres sens, y compris le sens auditif*".<sup>15</sup> Ce support pouvait être un film de courte durée ou des images fixes accompagnées d'enregistrements magnétiques. La voix de l'enseignant pouvait parfois remplacer ces enregistrements. En tout cas, le support visuel et le support sonore étaient indissociables. L'élève devait savoir entendre pour répéter correctement mais il fallait aussi qu'il le comprenne. L'image était donc un moyen utile dans la mesure où elle permettait de créer la situation qui illustrait le signal sonore.

L'enfant est effectivement attiré par tout ce qui relève du visuel. Citons à titre d'exemple le mot "bateau". Ce dernier peut évoquer dans son esprit plusieurs représentations: paquebot, canot, canoë, ferry, etc.). Néanmoins, si le mot est accompagné de sa représentation sur image, il y aurait moins de confusion et de polysémie. Ainsi une image qui propose "un bateau" bien déterminé aide l'apprenant à y voir bien plus clair. La méthodologie audiovisuelle part du principe que l'on ne peut saisir le sens d'un mot, qu'on ne peut le mémoriser que si ce dernier est représenté en réalité. L'image et la langue deviennent alors indissociables, pénétrer dans la langue étrangère devient une tâche plus aisée et moins compliquée pour l'élève qui commence à avoir une idée sur elle avant même de l'entendre. *De facto*, l'image représenterait une mise en scène de la réalité et un moyen de pénétrer un nouveau bain linguistique, une sorte d'ouverture permettant l'accès à un monde nouveau.

Ducrot a parlé dans son article « L'utilisation de la vidéo en classe de FLE »<sup>16</sup> des objectifs que la méthode audiovisuelle permettrait à l'enseignant d'atteindre. En voici quelques uns:

- Amener l'apprenant à savoir exprimer des sentiments inspirés par ce qui a été vu et entendu;
- Le rendre capable de produire, reformuler, résumer, synthétiser.
- Savoir interpréter et se justifier à l'oral comme à l'écrit;
- Développer l'imaginaire;

Lors de notre passage en classe, les enseignants ne faisaient certes pas appel à la méthode audiovisuelle mais l'image y était présente. Nous verrons dans les lignes qui vont suivre comme elle était exploitée et par l'enseignant et par l'élève.

---

<sup>15</sup> CHRISTIAN Puren, *op. cit.*, p.55.

<sup>16</sup> Ducrot, *op. cit.*, p.2.

## 4. La classe d'aujourd'hui et la classe de la méthodologie audiovisuelle

La méthodologie audiovisuelle a instauré le concept de "moments de classe":

- **La présentation d'un film ou d'un dialogue accompagné d'images:** la durée du film diffère selon les situations ainsi que les objectifs visés. L'enseignant laisse les élèves observer ces images et écouter les paroles pour une compréhension générale ainsi qu'une appréhension des liens logiques et contextuels.
- **L'explication:** après la phase d'observation, l'enseignant pose des questions tout en expliquant la séquence scène par scène ou image par image et ce, sur tous les niveaux.
- **La répétition:** pour s'assurer que ce qui vient d'être appris, en l'occurrence les nouveaux mots, soit retenu; l'enseignant fait répéter ses élèves. La répétition est une façon pour lui d'ancrer les mots et leurs représentations visuelles dans l'esprit de l'apprenant, ça permet aussi une mise en place des structures phonologiques avec des corrections au niveau de la prononciation.
- **La réutilisation:** l'enseignant fait en sorte de créer des situations de communication afin de permettre aux apprenants de réemployer ce qu'ils viennent d'apprendre et des les mettre en situation.
- **La transposition:** c'est un moment où les apprenants doivent être capables de réutiliser ce qu'ils ont appris mais de manière spontanée sans qu'ils ne s'en rendent même pas compte. La transposition fait réfléchir les élèves sur les éléments morphosyntaxiques, elle se déroule toujours en présence du support visuel.

Bien qu'elle ait connu depuis sa naissance beaucoup de changements, quelques uns des moments de la méthode audiovisuelle existent toujours dans les classes d'aujourd'hui. Les moments de la classe d'aujourd'hui (classe où l'enseignant utilise l'image comme support didactique) ne sont pas très différentes de celle d'entant. Les phases de classe que nous avons pu noter lors de notre près-enquête sont les suivants:

- **La présentation d'une ou d'un ensemble d'images:** certains enseignants avaient en possession des affiches qu'ils exposaient sur le tableau tandis que d'autres se contentaient des images du manuel scolaire. Lors de cette phase l'élève devait observer et comprendre l'image tout en restant attentif en prêtant l'oreille à l'enseignant qui lisait le texte du manuel ou les phrases écrites au tableau.
- **La répétition:** les élèves répétaient les mots que l'enseignant a lus tout en indiquant les images correspondant à chaque mot.

Citons à titre d'exemple l'activité "*je regarde et je dis*"<sup>17</sup> du manuel scolaire: dans cette activité, les élèves se retrouvent face à des images qui ont déjà été étudiés et dont ils devraient connaître leur équivalence écrite. L'enseignant leur laisse un moment pour observer une seconde fois les images et pour réfléchir ensuite ils les interrogent. Tous les mots de l'activité ont été retenus à l'exception d'un seul, celui de « carte géographique ». Quand nous avons demandé l'avis de l'enseignant à ce propos, il a expliqué la difficulté à retenir le mot par le fait est que les élèves sont encore jeunes pour comprendre qu'est-ce qu'une carte géographique.

- **La réutilisation :** les élèves utilisent par la suite les mots qu'ils ont appris dans d'autres situations créées par l'enseignant.

Par exemple, au début de l'une des séances durant lesquelles nous étions présents, les apprenants ont appris le mot "zèbre". Après la phase de répétition, l'enseignant a posé ces questions:

- Que trouve-t-on dans un zoo?

---

<sup>17</sup> Manuel scolaire, activité 5 page 17.

- Quel est l'animal sauvage qui ressemble à un cheval?
- Citez un animal qui a une peau avec deux couleurs.

Les réponses des apprenants devaient bien sûr contenir le mot "zèbre"

- Dans un zoo, on retrouve des animaux: des lions, des singes, des zèbres, etc.
- Le zèbre est un animal sauvage qui ressemble au cheval.
- Le zèbre a une peau avec deux couleurs: le noir et le blanc.

Cela était une occasion pour que l'apprenant puisse s'exprimer tout en réutilisant le nouveau mot qu'il venait d'apprendre.

- **La transposition:** Généralement lors de cette dernière phase, les enseignants présentaient des exercices à trous. Dans le manuel et après chaque séance d'oral, il y a un dialogue à compléter. L'élève lit lui-même le dialogue, toujours accompagné d'un ensemble d'images et il le complète par les mots manquants. Ces mots, il doit les avoir en tête puisqu'il les a déjà appris.

Suite à nos observations effectuées lors de la près-enquête, nous pouvons dire que l'enseignement d'aujourd'hui fait toujours appel aux phases qui furent proposées et utilisées par les pédagogues et les spécialistes de l'audiovisuel.

## **5. L'image : essais de définitions**

Avant de nous étaler encore plus dans notre objet de recherche, il nous semble opportun de définir ce qu'est une image.

L'image est une :

- 1- représentation d'une personne ou d'une chose grâce aux beaux-arts : peintures, sculptures, photographies.

*C'est " un élément perceptible qui évoquerait une réalité concrète ou abstraite en raison de similitudes, d'analogies, bref de ressemblances."<sup>18</sup>*

En effet l'image se distingue par sa nature à reproduire la réalité et reprendre et représenter les choses telles qu'elles sont dans la vie réelle, raison pour laquelle elle est connue chez tout le monde.

- 2- Illustration, l'image peut devenir une simple illustration ayant pour but de seconder un autre support afin de le rendre plus clair, plus beau à voir ou encore plus compréhensible.
- 3- représentation mentale que nous nous faisons de quelque chose ou de quelqu'un. Exemple : ce n'est pas du tout l'image que je me faisais de lui (synonyme : idée).

**Synonymes**<sup>19</sup> : apparence, buste, caricature, cliché, comparaison, description, dessin, eau-forte, estampe, fantasma, figuration, gouache, gravure, icône, idée, illustration, lithographie, médaillon, métaphore, mirage, miroir, peinture, photographie, portrait, reflet, réminiscence, représentation, reproduction.

**L'image selon le dictionnaire**<sup>20</sup> :

---

<sup>18</sup> JOLY Martine, *Introduction à l'analyse de l'image*, Nathan : 128, 2003, p.8.

<sup>19</sup> LINTERNAUTE Encyclopédie. <http://www.linternaute.com/dictionnaire/fr/definition/image-1/>

- 1- dessin, gravure, photographie, film, etc., représentant une personne, une chose, un sujet quelconque : *un livre d'images* (synonyme : illustration).
- 2- Reproduction inversée d'une surface polie (eau, miroir...) : *la glace lui renvoya son image*.
- 3- Vision intérieure qu'une personne a d'un être ou d'une chose : *l'image d'un être cher*.
  
- 4- Manière de rendre une idée plus sensible, plus belle, en donnant à ce dont on parle des formes empruntées à d'autres objets similaires : *s'exprimer par images* (synonyme : métaphore)
- 5- Ce qui imite ou reproduit quelqu'un ou quelque chose d'une manière exacte ou analogique : *cet enfant est l'image de son père* (synonyme : portrait.)

Selon Larousse, l'image pourrait être un dessin, une gravure, une photographie ou un film, etc., représentant une chose, un sujet quelconque : *un livre d'images* (synonyme : illustration). Elle peut également être la reproduction inversée d'une surface polie (eau, miroir...) : *la glace lui renvoya son image*. L'image est aussi cette vision intérieure qu'une personne a d'un être ou d'une chose : *l'image d'un être cher*.

Il nous arrive de nous exprimer par image, c'est-à-dire *par métaphore*. Ici l'image prend une toute autre définition. Elle devient la manière de rendre une idée plus sensible et plus belle en donnant à ce dont on parle des formes empruntées à d'autres objets similaires.

Enfin, et toujours selon le dictionnaire Larousse, l'image est tout ce qui imite ou reproduit quelqu'un ou quelque chose d'une manière exacte ou analogique : *cet enfant est l'image de son père* (synonyme : portrait.)

L'image désigne également des représentations abstraites. Elle désigne aussi toute représentation d'une chose ou d'une idée dans l'univers mental d'un individu (exemple : *je me fais de ce pays une certaine image*.)

Pour Peirce, c'est " *le signe iconique qui met en œuvre une ressemblance qualitative entre la signification et le référent.*"<sup>21</sup> Autrement dit l'image est un moyen de percevoir la réalité et de la comprendre grâce à son caractère analogique.

L'image c'est aussi cet ensemble de signes et de symboles visuels qui sont beaucoup plus universel que le langage écrit, "*certaines images font le tour du monde et communiquent avec le peuple au-delà des différences de langage*"<sup>22</sup>

En effet, dans une classe de primaire, la totalité des élèves auraient du mal à déchiffrer certaines lettres, cependant ils seraient tous capable de voir et de saisir une image. Un enfant ne pourrait par exemple, peut-être pas lire l'appellation du mot "tasse" mais s'il voit l'image de celle-ci il dira qu'il a devant ses yeux une tasse. C'est ce qui fait la différence entre le langage écrit et le langage visuel. Le premier, lorsqu'il est inconnu ne donne accès à aucune interprétation, ce qui nous ramène à l'observation déjà citée (celle où les apprenants avaient laissé le support écrit de côté pour ne porter leur attention que sur les images). Ceci s'expliquerait peut-être par le fait

---

<sup>20</sup> Pluridictionnaire Larousse. 1985.

<sup>21</sup> PEIRCE Charles Sanders, *Ecrit sur le signe*, Seuil, 1978.

<sup>22</sup> JARLAN Pierre, « Dessine-moi une image : définition, rôle, danger d'une image », in *Pierre Jarlan Photographies*, <http://www.pierrejarlan.com/definition-role-danger-image>.

que les élèves ressentiraient de l'hostilité envers un langage écrit qu'ils commencent à peine à apprendre ou qu'ils ne connaissent pas du tout.

## **6. Les types d'images**

De par sa complexité et sa diversité, l'image existe sous différentes formes et pour des finalités diverses.

- 1- L'image médiatique : ici nous faisons référence aux types d'images que nous voyons sur nos écrans de télévision ou d'ordinateurs, les images publicitaires, de revues. Ce sont des images visuelles, animées faisant appel au son et au mouvement ou inanimées, fixées sur un support (photographie, dessin). Nous pensons que les images qui manquent d'animation permettent une analyse reposante et plus réfléchie.

Dans certains cas, l'image médiatique devient une arme qui touche beaucoup plus que la lecture de l'article.

*"De tous les éléments qui composent le journal, elles (les images) constituent les pôles d'attraction les plus puissants. Elles attirent autant et plus l'attention des lecteurs que ne le font les titres, et en tout cas plus significativement plus que les textes"<sup>23</sup>, disait Jacques Douel.*

Et il nous est tous arrivé de lire un article de presse ou de s'arrêter sur une page de journal, non pas parce que le titre nous semblait intéressant mais bien au contraire parce que l'image qui l'illustre a su attirer notre attention. Ceci ne nous arrive certes pas toujours à nous les adultes mais si nous observons un enfant qui feuillette un magazine ou un livre de contes, nous verrons qu'il ne s'arrêtera que là où il y a des illustrations.

- 2- L'image comme ressemblance, citons ici l'exemple des portraits dessinés qui reproduisent le visage d'une personne.
- 3- L'image mentale : celle-ci nous renvoie à un état psychique tel que les représentations mentales que nous avons en tête à la lecture d'un texte par exemple.
- 4- L'image scientifique : le champ scientifique est un champ rempli d'images. Citons à titre d'exemple la médecine qui emploie des procédés tels que la radiographie et le scanner.

Ces différentes définitions données à la notion d'image et ses divers types montrent que c'est un terme complexe. Ainsi pour chaque mot "image", nous pouvons trouver plusieurs significations qui changent selon la situation. En plus d'avoir plusieurs significations, une image peut être elle-même polysémique, c'est à dire que chacun peut interpréter une peinture ou une photo à sa façon. Cette polysémie peut toutefois conduire à une mauvaise compréhension, ce qui exige dans le cas des élèves de l'école primaire, une mise en contexte afin d'éviter toute ambiguïté et confusion (le choix des images est très important) ainsi que l'intervention de l'enseignant dès que l'image voudrait dire autre chose aux yeux de l'apprenant que le message que l'enseignant voulait lui transmettre.

## **7. L'enseignement du FLE, la pédagogie du projet et l'image**

---

<sup>23</sup> DOUEL Jacques, « L'image : arme percutante », <http://mediasetimage.e-monsite.com/>

Nous savons que différentes réformes et de grands changements touchent le système éducatif algérien et ce depuis quelques années. L'enseignement du français en a eu droit aussi. En effet l'introduction de l'enseignement de la langue française se fait à partir de la 3<sup>ème</sup> année du cycle primaire alors qu'en 2004, elle se faisait dès la 2<sup>ème</sup> année. Ajoutons à cela qu'un nouveau livre de classe intitulé "Mon premier livre de français" est mis à la disposition des apprenants. Ce livre doit faire du français "un moyen d'ouverture sur le monde extérieur, un moyen qui doit permettre à la fois l'accès à une documentation scientifique d'une part mais aussi le développement des échanges entre les civilisations"<sup>24</sup>

Autrement dit, le manuel scolaire de français comme tout autre livre d'apprentissage doit permettre l'accès à l'information via des procédés simples et faciles à maîtriser. Et pas que ça, le manuel de la langue française doit offrir aux élèves des situations où ils seront appelés à entrer en contact avec l'autre avec tout ce que cela peut entraîner comme interactions culturelles et interculturelles pour faire en sorte qu'ils apprennent, ou du moins, qu'ils aient une idée générale sur la civilisation de la langue qu'ils vont apprendre.

Pour ce faire, ce manuel scolaire est bâti autour d'une pédagogie du projet. Il est réparti en différents projets qui doivent être réalisés par les apprenants avec l'aide de leurs enseignants, le but en est de rassembler et d'utiliser ses savoirs et ses acquis pour réaliser un produit oral ou écrit. En effet l'élaboration d'un projet doit se faire à l'aide d'images.<sup>25</sup>

Avant de nous étaler sur la notion de "pédagogie du projet", voyons les définitions que lui donnent certains didacticiens:

Le projet est une tâche<sup>26</sup>:

- définie et réalisée en groupe;
- impliquant une mobilisation et une adhésion à celui-ci;
- résultant d'une volonté collective basée sur ses désirs;
- aboutissant à un résultat concret, matérialisable et communicable;
- présentant une utilité par rapport à l'extérieur.

Pour Descote<sup>27</sup>, avoir un projet, c'est:

- définir des objectifs;
- programmer (prévoir, organiser, planifier...) une série d'actions à accomplir en vue d'atteindre ses objectifs;
- prévoir et utiliser des instruments et des procédures d'évaluation afin d'apprécier le degré d'atteinte des objectifs définis, grâce aux actions programmées;
- suivre des démarches contractuelles pour choisir les objectifs, programmer les actions et évaluer leur effet, puisque le projet concerne plusieurs partenaires.

Quant à la pédagogie du projet, elle est définie comme une pédagogie consistant à faire surgir les désirs les plus fondamentaux dans un groupe, "*cherchant à développer la capacité d'autodéfense et d'auto-affirmation*

---

<sup>24</sup> Ordonnance n° 76/35 du 16 avril 1976. *Organisation de l'éducation et de la formation*. Journal officiel

<sup>25</sup> Nous démontrons plus tard que les projets de la 3<sup>ème</sup> année français du cycle primaire ne s'élaborent qu'à partir et autour d'images fixes.

<sup>26</sup> BEAUDELOT P., PARMENTIER P. *La pédagogie du projet*. Paris: UCL/EDUC, 1997, p. 34.

<sup>27</sup> DESTES Michel, JORDY Jean. *Le projet pédagogique en français*. Paris: Bertrand Lacoste : Coll. Didactiques, 1993, p.8.



*pour arriver à la transformation du système*"<sup>28</sup>. Nous voyons ici l'importance donnée à l'apprenant exprimée par les termes « autodéfense et auto-affirmation ». Cette pédagogie se veut centrée sur l'apprenant. Elle veut le faire participer pleinement à son apprentissage mais aussi le rendre plus autonome.

La pédagogie du projet est donc un processus d'apprentissage qui met un groupe de personnes en situation<sup>29</sup>:

- d'exprimer des envies, des questions, des besoins, des manques, des ambitions;
- de rechercher les moyens d'y répondre;
- de planifier collectivement la mise en œuvre du projet et de le vivre.

Autrement dit, il s'agit d'un travail de groupe consistant à mettre en œuvre des compétences et à en développer d'autres afin de réaliser un produit fini et sensé répondant à des critères et des normes précises.

Cette pédagogie du projet repose sur quatre éléments<sup>30</sup>:

- L'objectif: but, dessein, intention, finalités, programmes, clarification.
- Contrat: partenaire, transparence, travail en équipes, collaboré.
- Mise en œuvre: programmation, planification, apprentissages, séquences, didactique, emploi du temps, gérer l'énergie.

La réalisation du projet fait sortir l'apprenant du cercle routinier de la classe. Une nouvelle méthode de travail s'installe. Il ne travaille plus individuellement mais en groupe. Dès lors, il y a un échange d'informations et de données, une interaction entre les apprenants mais aussi entre les élèves du même groupe ainsi que l'enseignant qui devient leur guide en classe. Les élèves peuvent désormais discuter tout en planifiant. Et on ne peut parler d'une pédagogie de projet s'il n'y a pas lieu d'une démarche associée à un investissement de tout un groupe avec la participation de chacun de ses membres. Certes le travail en groupe est important dans cette pédagogie mais le travail au sein de ce groupe a pour but de rendre autonome l'apprenant. Ce dernier sait que son intervention doit être efficace. Il se prend alors en mains pour faire en sorte de bien réutiliser ses acquis afin de les partager et de les transmettre à ses coéquipiers car l'interaction dans le groupe, l'autonomisation ainsi que la responsabilisation sont les clefs d'un bon résultat. L'interaction met l'accent sur la communication. Ici, il n'est plus question de développer la seule compétence de l'écrit mais aussi celle de l'oral.

Ceci dit, l'enseignant doit bien choisir les groupes en faisant attention à plusieurs critères tels le niveau des apprenants, leurs personnalités, les lacunes et les besoins de certains. Il ne doit pas omettre le fait que ses élèves sont nombreux et différents les uns des autres, cela nous renvoie à l'hétérogénéité de la classe.

Cette pédagogie, même si elle n'est pas simple, permet de développer diverses compétences et attitudes. Comme il a déjà été mentionné, le fait qu'un enfant ait une mission à réaliser ne va pas le frustrer comme s'adonnent à le croire certains, mais elle va faire naître en lui l'autonomie et surtout sa confiance en soi.

. Et pour échapper à toute forme d'ennui, de lassitude ou de délaissement de la langue étrangère, l'enseignant doit rendre l'apprenant actif et la réalisation du projet va justement lui donner de quoi s'occuper et de quoi être motivé. Ce travail coopératif va provoquer chez chaque enfant une certaine forme d'engouement face à un enseignant qui donne du sens à ses efforts ainsi qu'à ses activités. Désormais il va réfléchir, imaginer, prendre des décisions, négocier avec ses pairs. Il est acteur responsable, participant pleinement à une tâche.

---

<sup>28</sup> *Idem.*

<sup>29</sup> *Idem.*

<sup>30</sup> BEAUDELOT P., PARMENTIER P. *Op. cit.*, p.9.

La pédagogie du projet fait également naître l'esprit collectif chez les apprenants. Ils doivent être solidaires, de la sorte leur vie sociale au sein de la classe ne peut que s'améliorer.

Outre la solidarité, l'autonomie et la responsabilisation, l'élaboration d'un projet va permettre aux élèves d'acquérir des savoirs et des savoirs faire que Baudelot cite dans son article<sup>31</sup>:

- la maîtrise des outils intellectuels de base.
- La libération des modes d'expressions verbaux et non-verbaux.
- Découverte et analyse de l'environnement naturel et social.
- Maîtrise des techniques nécessaires à la pratique d'un travail productif géré collectivement.

Mais pour aboutir à cela, l'enseignant doit suivre un ensemble d'étapes:

Le choix du thème. Le thème du projet doit être défini à partir des objectifs que nous voulons atteindre. Le sujet qui sera traité doit être intéressant, c'est-à-dire enrichissant sur le plan culturel, grammatical, etc. mais aussi distrayant. Si le thème risque d'ennuyer l'apprenant, le projet risque à son tour d'être défectueux. L'enseignant s'assigne la tâche de vérifier la faisabilité du projet en se posant des questions comme les suivantes: les élèves peuvent-ils le réaliser? Possèdent-ils suffisamment de capacités, ce thème peut-il faire l'objet du travail et de l'investissement de tout un groupe?

Cependant, l'enseignant du FLE de l'école primaire algérienne ne va pas s'égarer en ce qui concerne le choix des thèmes vu que le manuel scolaire comporte déjà les intitulés des projets:

- Réaliser un imagier thématique sur l'école pour le présenter au concours inter-écoles: au cours de notre près-enquête, nous avons eu la chance de voir les élèves réaliser ce projet. En préambule, l'enseignante a essayé de définir la notion d'imagier sur l'école tout en éveillant les apprenants sur les intérêts et les finalités de ce projet. La classe fut répartie en huit groupes et le travail dura quatre séances avec une véritable participation de l'enseignante. Les apprenants s'y investissaient pleinement; ils feuilletaient leurs cahiers de classe et leurs livres pour revoir les mots qu'ils avaient déjà appris, les images et les nouveaux mots qu'ils apportaient étaient la preuve qu'ils travaillaient leur projet même en dehors de la classe. Lors de ces quatre séances, la classe était agitée mais l'enseignante affirmait sa satisfaction, en disant que cela était bon signe. Les imagiers réalisés ont été accrochés sur les murs de la classe et le groupe et les meilleurs ont eu droit à un prix et aux applaudissements des autres élèves pour avoir réalisé un bon imagier.

Voici les intitulés des autres projets:

- Confectionner une affiche illustrant des consignes de sécurité routière pour la présenter à une autre classe.
- Réaliser la fiche technique d'un arbre fruitier pour la présenter à l'exposition de la journée mondiale de l'arbre le 21 mars.
- Confectionner un dépliant illustré sur la préservation de l'environnement pour l'afficher dans la classe.

Comme nous pouvons le remarquer, tous les projets que propose que le manuel doivent se faire sur l'appui d'images.

Après le choix du thème vient la participation collective pour la réalisation du projet. Ici l'on va élaborer un plan d'action, une méthode. La réalisation du projet est bénéfique et pour les élèves qui apprennent quelque chose de

---

<sup>31</sup> *Idem.*

nouveau et pour l'enseignant qui les redécouvre, "le projet pédagogique donne au professeur les moyens de piloter plus efficacement son action (...) et aux élèves d'en mieux comprendre la signification"<sup>32</sup>.

Grâce au projet il peut connaître les besoins de ses apprenants et combler ainsi leurs lacunes mais pour ce faire il doit faire preuve de bon observateur. Tout au long de l'élaboration du projet, il doit s'investir pleinement. Il devient l'éducateur accompagnateur qui aide. Comme les élèves ont tendance à croire tout ce que dit l'enseignant, il devient à leurs yeux le conseiller et la source des réponses à leurs interrogations. Il est d'une part celui qui possède le pouvoir et d'autre part le partenaire de ses élèves.

Jordy<sup>33</sup> résume le rôle de l'enseignant dans le projet pédagogique dans ce qui suit:

- la clarification des objectifs à atteindre, c'est-à-dire des savoirs et des savoir-faire que les élèves doivent acquérir à l'issue d'une période donnée;
- l'élaboration et la programmation de tâches et d'activités diverses favorisant l'atteinte de ces objectifs pour des élèves précis;
- la conception ou la prise en compte de procédures d'évaluation destinées à apprécier le degré de maîtrise des savoirs et des savoir-faire acquis;
- la négociation et la formulation en termes contractuels du projet permettant d'associer, autant que possible, les élèves à leur propre formation.

## **8. Rapport entre l'image et la psychologie de l'enfant**

La psychologie infantile étudie l'enfant comme être spécifique, et ce de la naissance jusqu'à l'adolescence. Cette étude se préoccupe de ses caractéristiques et évolutions psychologiques, affectives, cognitives, linguistique et perceptives.

La psychologie qui a pour but d'étudier l'enfant a connu son véritable essor au début du XXème siècle.

Après diverses études de plusieurs psychologues dont nous citons Théodore Simon (collaborateur d'Alfred Binet<sup>34</sup>), Arnold Gesell, créateur d'un institut de recherches consacré à l'étude des enfants à l'université de Yale, Sigmund Freud, qui a fait connaître le modèle du développement libidinal de l'enfant et de la triangulation père-mère- enfant, le psychologue russe Lev Vygotsky insista sur le fait qu'un enfant ne peut évoluer sans appropriations du langage et que ce dernier ne peut être acquis ou appris en dehors du milieu social. Cela nous conduit à notre étude qui repose sur l'apprentissage d'un ensemble de signes linguistiques avec l'aide d'images fixes qui sont tout de même très importantes dans l'environnement social et culturel que le chercheur Vygotsky a évoqué vers les années 1920.

Les théories du développement les plus connues sont celles de Sigmund Freud et celle du psychologue Jean Piaget centrée sur l'observation et l'étude des stades du développement cognitif. Piaget pense que les hommes sont des apprenants actifs dès leur naissance. Il définit alors les quatre phases du développement : Chaque stade diffère de l'autre par sa structure d'ensemble et chaque stade contribue à la construction de la structure du suivant. Après ses observations et ses expérimentations sur ses propres enfants, Piaget a donc affirmé que le

---

<sup>32</sup> *Ibid.*, p.10.

<sup>33</sup> *Ibid.*, p.8

<sup>34</sup> Alfred Binet, psychologue et inventeur des premiers tests psychométriques

développement de la connaissance se fait selon des tranches d'âges successives et que le développement biologique constitue des liens étroits avec les structures cognitives qui à leur tour se construisent suivant l'environnement de l'enfant.

Les quatre stades dont nous avons parlé ci-dessus sont les suivants :

**Le stade sensori-moteur : (0-2 ans)**

C'est la construction d'une intelligence pratique basée sur l'action avant l'acquisition du langage et sur des réflexes spontanés qui ont pour but la réussite immédiate. Pour Piaget ce stade se résume à une expérimentation active sur des objets pour une plus grande adaptation à l'environnement.

*« L'auteur parle d'une intelligence sensori-motrice, dans le sens où l'enfant perçoit grâce à ses organes des sens (sensori), qui sont fonctionnels dès la naissance, et est capable d'agir (moteur) sur l'extérieur en vue de construire, de structurer le réel. »<sup>35</sup>*

C'est au cours de ce stade que l'enfant commence à acquérir le langage en partant de réflexes innés. Dans un premiers temps l'enfant ne s'intéresse qu'à son corps qu'il découvre et exploite. Ce n'est qu'à partir de 18 mois qu'il commence à accorder de l'importance aux objets qui l'entourent. Piaget parle ici d'une pensée de l'action. « *La connaissance est liée à l'action avant la verbalisation* »<sup>36</sup>. L'enfant à ce stade ne possède ni parole ni fonctions symboliques, il fait donc appel à ses mouvements ainsi qu'à sa perception pour réaliser les opérations. C'est pour une telle raison que l'on parle d'une concordance sensori-motrice. Beaucoup de spécialistes ont critiqué Piaget sur ce point. Ils se sont étonnés de le voir parler d'intelligence chez des enfants qui viennent de naître et qui ne connaissent rien au monde qui les entoure et qui n'ont donc aucune capacité intellectuelle. Mais Piaget insista sur le fait qu'il existe une intelligence « pratique » ou de l'« action ». Cette dernière est fondée sur des réflexes innés et des habitudes acquises. Elle se développerait suivant des schèmes évoluant selon leur adaptation à ce qui environne l'enfant. Au début de ce stade, dès qu'un objet disparaît du regard de l'enfant, ce dernier n'y pense plus. Ce n'est que vers quatre mois qu'il commence à réagir. Il ne cherche toujours pas l'objet disparu mais développe une certaine réaction émotionnelle (il peut par exemple pleurer). Une fois qu'il aura atteint une année, le bébé recherche l'objet qu'il avait devant ses yeux et qu'il ne voit plus. C'est à partir de l'intelligence pratique qu'il pourra développer ses capacités intellectuelles dans les autres stades. La fin de ce stade est caractérisée par le recours à la fonction symbolique<sup>37</sup>, c'est-à-dire que l'enfant devient capable de se représenter les objets sont que ces derniers ne soient dans son champ de vision, et ce à l'aide de signes (mots) ou de symboles (dessins). Ce stade marque donc le passage de l'enfant des mouvements réflexes innés et désordonnés à une intériorisation ainsi qu'une combinaison des schèmes (mouvements et réflexes).

**Le stade pré-opératoire : (de 2 à 7-8 ans)**

---

<sup>35</sup> CHOMSKY Noam, *Le langage et la pensée*, Payot : Petite Bibliothèque Payot, Paris, 1990. P. 98

<sup>36</sup> PIAGET Jean, INHELDER Barbel, *La psychologie de l'enfant*, PUF : Quadrige Grands textes, septembre 2004, p.p. 7-8.

<sup>37</sup> Nous évoquerons cela un peu plus bas.

C'est le stade de la pensée représentative ou symbolique. Avant d'acquérir cette pensée symbolique, l'enfant commence à maîtriser les notions de l'espace et du temps. Il commence également à développer des capacités du langage, à classer et sérier des objets.

L'enfant peut désormais représenter des objets absents. Pour chaque objet, il crée une image mentale qu'il utilisera à chaque fois qu'il aura besoin d'en faire appel. A ce propos Widlocher écrit :

*« L'enfant use de schèmes graphiques dont il dispose dans le but de signifier la réalité extérieure. On pourrait supposer que l'enfant instruit de son pouvoir de représenter les objets, s'efforce d'en rendre toujours plus fidèlement l'apparence visuelle, ce qui permet la reconnaissance de cet objet. »<sup>38</sup>.*

C'est donc là que l'enfant commence à avoir une représentation symbolique du monde qui lui permet de ne pas se frustrer quand les objets disparaissent de son champ de vision.

La fonction symbolique ou sémique est définie comme *« la capacité d'évoquer des objets ou des situations non perçus actuellement, en se servant de signes ou de symboles »<sup>39</sup>*. Cette représentation peut se faire à l'aide d'images, de jeux, de dessins, etc.

*« Ce sont donc l'espace où nous situons l'image des objets réels et non actuellement perçus, l'espace de nos souvenirs, celui de nos fictions, de nos rêves (...) ils montrent le passage à l'espace mental qui cependant ne peut se constituer que par la maturation d'une aptitude nouvelle, l'aptitude symbolique qui (...) élabore l'espace mental. »<sup>40</sup>*

Autrement dit l'enfant voit la représentation d'un objet qui n'est pas présent sur une image, il fait appel à un espace qu'il n'avait pas l'habitude d'utiliser. Wallon l'appelle l'espace mental qui à son tour développe chez l'apprenant la fonction de se représenter les mêmes objets même s'ils sont absents. Il s'agit ici de la fonction symbolique ou de *« l'aptitude symbolique qui est la capacité de dédoublement de trouver à un objet sa représentation et à sa représentation un signe »<sup>41</sup>*

Au cours de nos observations de classe, l'enseignante avait demandé aux apprenants de ramener pour le prochain cours des coccinelles. Ils étaient perplexes et se demandaient tous ce que c'était qu'une coccinelle. L'enseignante eût alors recours à la langue maternelle. Ainsi les élèves ont pu se procurer l'insecte et ils disaient tous à l'enseignante : « maîtresse, j'ai ramené une coccinelle ». L'objectif est donc atteint, le mot « coccinelle » est appris.

Quelques séances plus tard, l'enseignante exposa sur le tableau des images de coccinelles. En voyant ces images, les apprenants se sont systématiquement rappelés du signe linguistique appris quelques jours auparavant.

---

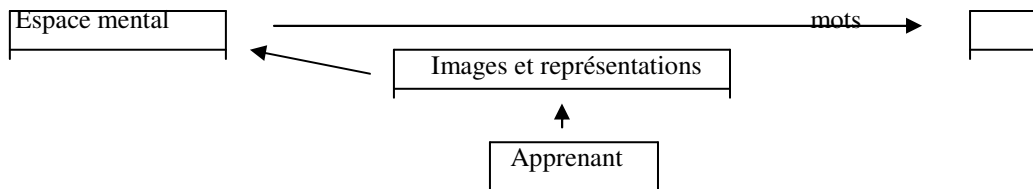
<sup>38</sup> DELDIME Roger, VERMEULEN Sonia, *Le développement psychologique de l'enfant*, De Boeck : Comprendre, septembre 2004, p.111

<sup>39</sup> PIAGET Jean, INHELDER Barbel, *op. cit.*, p.69.

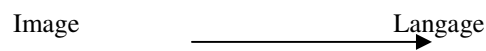
<sup>40</sup> Wallon. Po.8-32. 1938 TRAN-THONG, *Stades et concept de stade de développement de l'enfant dans la psychologie contemporaine*, Vrin, 1992, p. 175.

<sup>41</sup> *Idem.*

Ils ont donc été aptes à faire travailler leur espace mental, leur fonction symbolique. « Elle (la fonction symbolique) est sous jacente au langage »<sup>42</sup>. L'aptitude à la représentation est donc l'aptitude au langage. Cela peut-être explicité comme suit :



Donc :



Quand l'enfant a devant ses yeux la représentation en image d'un objet donné dont il connaît déjà l'appellation linguistique, il fait appel à sa mémoire (son espace mental) pour que le mot en question refasse surface.

En résumé, ce stade est marqué par la fonction symbolique. Les opérations que réalise l'enfant y compris l'apprentissage d'une langue étrangère, ne se font plus de manière intuitive mais à partir de réflexions symboliques.

#### Le stade des opérations concrètes : de 7-8 ans à 11-12 ans :

L'intelligence de l'enfant dans ce stade ne s'effectue que sur le concret avec l'acquisition de la compétence de la réversibilité. L'enfant peut enfin user de sa pensée pour revenir en arrière mais il n'est toujours pas capable de faire des hypothèses de sens. Comme l'âge des élèves de la 3<sup>ème</sup> année primaire varie entre sept et neuf ans, c'est le stade des opérations concrètes qui nous intéresse le plus. Piaget pense que tout au long de ce stade, l'enfant a besoin de faire appel à du concret, de voir et de palper pour comprendre. L'objet dont il doit saisir le sens doit être présent. En classe de FLE, l'enseignant ne peut pas ramener un amas d'objets, c'est pour une telle raison qu'il a besoin de faire appel à des images fixes. L'enfant va pouvoir créer à partir de ces images concrètes des images mentales.

Des images mentales, Piaget distingue deux types : les images mentales reproductrices et les images mentales anticipatrices. Les images reproductrices naissent à partir de ce que l'enfant a déjà vu ou vécu antérieurement tandis que les images anticipatrices permettent d'imaginer et de créer des choses ou des événements qui n'ont pas forcément déjà eu lieu.

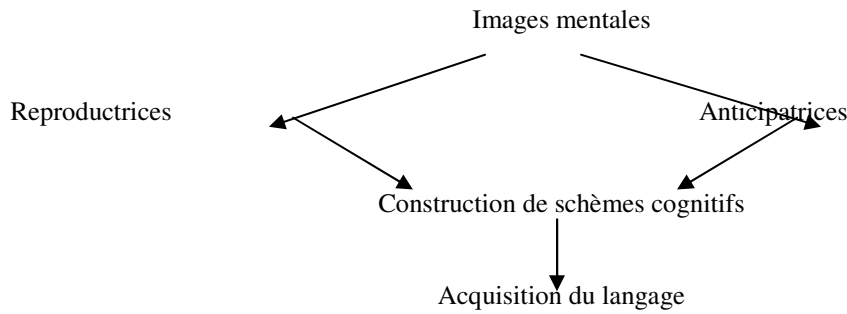
Dans ce sens, l'image fixe permet d'élaborer ces deux types d'images mentales en fournissant à l'apprenant de quoi construire des schèmes et de quoi faire travailler son intelligence et sa pensée intellectuelle.

Images fixes



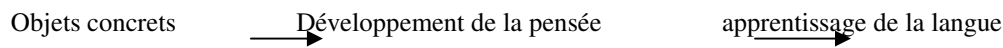
---

<sup>42</sup> Idem.



Il est donc important de faire appel à l'image pour tout enseignement car n'omettons pas qu'elle peut apporter ce que le texte est incapable de montrer, d'autant plus que l'enfant éprouve une grande attirance pour toutes sortes d'images à savoir photos, dessins, etc.

L'importance de ce stade peut être résumée dans ce qui suit :



L'enfant peut enfin réaliser des opérations mentales. C'est l'intelligence opératoire qui lui permet de recourir à la réversibilité mais elle ne peut avoir lieu si les éléments sur lesquels portent la réflexion de l'enfant ne sont pas présents. C'est ce que Piaget appelle la permanence de l'objet.

Ce stade est marqué par le passage de la pensée représentative à la construction des opérations logiques. « *Au cours de cette période, la pensée de l'enfant évolue d'une forme intuitive simple à une forme logique* »<sup>43</sup>. C'est-à-dire que désormais l'enfant peut réfléchir et même faire preuve de réversibilité<sup>44</sup>. C'est pourquoi Piaget appelle ce stade celui des opérations concrètes : la pensée intériorisée de l'enfant devient opératoire en s'exécutant à travers des actions sur des objets.

La permanence de l'objet est primordiale dans ce stade. Piaget affirme qu'un enfant a besoin qu'un objet soit présent à fin qu'il puisse réaliser à partir de cet objet les opérations nécessaires. Cette permanence de l'objet s'applique justement sur les enfants de la classe de 3<sup>ème</sup> année primaire. Les élèves commencent à apprendre des mots nouveaux et l'enseignant ne doit pas cesser de leur montrer les objets associés à ces mots qu'une fois la compétence acquise. Mais il ne peut cependant pas se permettre d'avoir recours à ces objets lors de chaque cours, d'autant plus qu'il y en a plusieurs qui ne sont pas disponibles au niveau de l'institution scolaire. L'image devient ici la seule issue de secours.

#### **Le stade des opérations formelles : 12 ans et plus**

Contrairement au stade précédent, l'enfant peut se passer de la permanence de l'objet. Il fait des hypothèses de sens. Ce n'est donc qu'à partir de l'âge de 12 ans que l'apprenant peut faire travailler sa pensée se faire appel à la

<sup>43</sup> CHOMSKY Noam, *op. cit.*, p.110.

<sup>44</sup> Par réversibilité, on entend le fait est qu'un enfant puisse extérioriser une même action dans les deux sens du parcours.

concrétisation. Avant ce stade, il est donc nécessaire d'utiliser d'objets concrets (à savoir, les images fixes dans le cas d'une classe de FLE) pour permettre à l'enfant d'apprendre.

Nous n'allons pas nous étaler sur ce stade vu que sa tranche d'âge ne va pas avec celle des enfants sur lesquels nous portons notre attention. L'essentiel à retenir dans cette phase du développement cognitif c'est qu'elle est fondée sur le raisonnement hypothético-déductif qui conduit à la création de nouveaux concepts.

## **9. L'image comme moyen de motivation et de facilité :**

La pré-enquête nous a aidée à constater que l'image est souvent utilisée en classe de FLE. Elle est à la fois élément de motivation et de créativité. Il est par exemple plus facile de centrer et d'attirer l'attention d'un élève avec une image car c'est un élément qui ne lui est pas inconnu. « *Elle est proche de l'élève, de ses goûts et de ses préoccupations* »<sup>45</sup>. Elle est facilement accessible et elle permet de dépasser les barrières linguistiques. Elle est créative dans la mesure où elle permet de développer l'imagination de l'enfant.

Etant donné que le français demeure une langue nouvelle pour les élèves de 3<sup>ème</sup> année primaire, le premier contact avec elle pourrait les frustrer. Il est donc nécessaire d'introduire cette langue progressivement et l'utilisation de l'image aide à mener à bien cette tâche. La pré-enquête a confirmé cela ; les enseignants des classes de 3<sup>ème</sup> pensent tous que l'image fixe redonne confiance aux élèves et ils ont insisté sur deux catégories d'élèves : les timides et ceux qui sont en échec. Une bonne partie des enseignants pense que l'image rend actif l'ensemble de la classe, elle fait participer tout le monde même les plus faibles car elle implique la participation de chacun dans une activité d'observation, de réflexion et d'expression orale soit-elle ou écrite. En outre, le travail par l'image se fait de manière spontanée et naturelle. Lors des cours auxquels nous avons pu assister, nous avons remarqué qu'il y avait plus de participations dans les séances où les images étaient présentes. Ce support entraînait automatiquement l'intervention de chacun des apprenants et les rendait moins passifs.

Comme nous l'avons déjà évoqué, nous vivons dans un monde envahi par l'audio-visuel, un monde où les enfants sont en contact direct avec les images qu'il s'agisse de jeux, de loisirs culturels ou d'activités scolaires. D'ailleurs le manuel scolaire est très riche en images.<sup>46</sup>

Il est clair qu'un enfant qui apprend une langue nouvelle risque de manquer de motivation, nous pourrions éviter cela grâce à l'image ayant un lien avec la société de l'apprenant. Suite à la pré-enquête, nous avons compris que nous pourrions facilement éveiller la curiosité des enfants et attirer leur attention en établissant des liens entre ce que nous leur enseignons et leur vie sociale. Il serait plus facile de leur transmettre des connaissances à partir de leur quotidien imprégné d'images. Avec l'utilisation de tels supports, les élèves deviennent plus enthousiastes. Nous avons remarqué lors de la pré-enquête que les élèves se lassaient rapidement des activités d'écriture (dictée et réécriture). L'utilisation du support iconique permettait justement de faire des ruptures de rythme. Dès que l'apprenant commençait à présenter des signes de fatigue et de déconcentration (surtout en fin de semaine), l'enseignant faisait appel à l'image pour capter leur attention de nouveau. C'était une façon de les garder éveillés.

L'apprentissage deviendrait alors moins ennuyeux pour les élèves et plus évident pour l'enseignant.

---

<sup>45</sup> THIEBAUT Michel, *Pour une éducation à l'image au collège*, Franche-Comté, Hachette Education : ressources formation, 2002.

<sup>46</sup> Nous reviendrons sur le contenu du manuel scolaire dans le chapitre qui suit.



## **1. Présentation du manuel**

Nous savons et nous avons déjà mentionné que le programme algérien a été et est toujours en perpétuel mouvement, et la situation de l'enseignement / apprentissage de la langue française n'y a pas échappé.

Auparavant, l'apprentissage de la langue française se faisait à partir de la 4<sup>ème</sup> année primaire. Cela a duré jusqu'en 2003 où les praticiens de l'école algérienne ainsi que ceux du ministère de l'éducation décidèrent d'introduire la langue étrangère en 2<sup>ème</sup> année primaire, année où les élèves auraient entre 7 et 8 ans. Les apprenants ont eu, alors, à leur disposition un manuel scolaire intitulé « Le monde de Didine » composé de deux tomes et accompagné d'un cahier d'activité.

Cette situation ne dura qu'une année. Les responsables se rendirent peut-être compte qu'apprendre une langue étrangère à partir de la 2<sup>ème</sup> année du parcours scolaire était trop tôt, déjà que les apprenants commençaient à peine à se familiariser avec les lettres et les mots de la langue arabe classique, leur en ajouter d'autres appartenant à une langue qu'ils ne connaissent presque pas ne pouvait que conduire, d'après eux, vers la confusion et *de facto* vers un échec scolaire. D'autres ont expliqué que ce changement était avant tout d'ordre politique. Suite à cela, une nouvelle réforme voit le jour lors de la reprise scolaire 2004 – 2005. Elle est marquée par deux grands points :

- l'intégration de l'enseignement / apprentissage de la 1<sup>ère</sup> langue étrangère à partir de la 3<sup>ème</sup> année ;
- l'installation d'un nouveau matériel didactique dont le manuel scolaire « Mon premier livre de français ».

Le programme de français de la 3<sup>ème</sup> année primaire est bien différent des anciens programmes.

Dans le manuel l'enfant va découvrir des choses qu'ils ne connaissaient pas auparavant, cette découverte sera appuyée sur des supports authentiques : photos, imagier, affiches...ces supports sont présents sur le manuel mais parfois c'est l'enseignant qui se charge de s'en procurer tout seul.

Ce manuel réduit l'écart entre l'école et la vie courante des enfants via la réalisation des projets, ainsi l'apprentissage devient plus attractif et moins ennuyeux. De plus l'apprenant aura à réaliser des actions dans un travail collectif cela fera naître en lui l'esprit de groupe et de partage. L'élève se construit ainsi une petite famille dans la classe et aller en cours de français n'est plus une corvée mais une partie de plaisir.

« Mon premier livre de français fût réalisé avec la collaboration d'un groupe d'experts :

- Mina M'Hamsadji-Tounsi (I.E.E.F)
- Anissa Benzaoucha (P.E.S)
- Sadjia Mazouzi-Guesmi (M.E.F)
- Louisa L'Hocine (responsable des maquettes et des illustrations)

La couverture de « Mon premier livre de français » est de couleur verte, couleur gaie connue pour apaiser le mental.

Le titre est écrit en caractère grand, gras et italique. Le mot « français » est écrit avec les couleurs de l'arc-en-ciel, le but est d'attirer le regard des enfants sur ce mot.

En bas de la couverture, nous voyons un groupe d'écoliers tous contents, pour exprimer la joie d'apprendre. L'image de la couverture du manuel scolaire reflète un aspect ludique et joyeux, de la sorte les apprenants ne

seront pas frustrés quand ils verront pour la première fois l’outil didactique qui les accompagnera tout au long de l’année.

La première page de ce livre est une introduction dans laquelle les auteurs s’adressent directement aux apprenants. Cela nous paraît paradoxal et inutile dans la mesure où l’élève ne connaît pas les lettres de la langue française, alors comment pourrait-il lire un texte aussi long. Et même quand il aura appris l’alphabet, il aurait du mal à déchiffrer le sens de ce texte surtout qu’il comporte des mots et des notions qu’un élève de 3<sup>ème</sup> année primaire ne pourra pas comprendre. Citons-en quelques uns : variées, énoncés, compagnons, esprit de groupe, etc.

« Mon premier livre de français » est un document grand format et comprend 125 pages. Il referme cinq grandes parties. Les quatre premières représentent les projets à réaliser au cours des trois trimestres scolaires :

- Réaliser un imagier thématique sur l’école pour le présenter au concours inter-écoles.
- Confectionner une affiche illustrant des consignes de sécurité routière pour la présenter à une autre classe.
- Réaliser la fiche technique d’un arbre fruitier pour la présenter à l’exposition de la journée mondiale de l’arbre, le 21 mars,
- Confectionner un dépliant illustré sur la préservation de l’environnement pour l’afficher dans la classe.

La dernière partie est divisée en trois autres répartitions :

- Quatre histoires à écouter : ce sont des histoires imaginaires véhiculant des morales, les quatre histoires sont illustrées d’images.
- Lexique illustré.
- Phonétaire.

Le projet quant à lui contient des séquences, trois dans chaque projet. Il s’y regroupe un acte de parole : « se présenter et présenter », « saluer », « interroger », « exprimer une préférence ». Ces actes de paroles favoriseront la prise de parole dans différentes situations de communication et aideront bien évidemment à la réalisation des projets.

La séquence tourne autour de trois pratiques d’apprentissage, en plus des rubriques secondaires :

- L’oral.
- La lecture.
- L’écriture.
- La situation d’intégration.
- La comptine.

**L’oral : (j’écoute, je répète, je m’exerce)**

Chaque activité d’oral se fait à partir d’images renvoyant à des situations particulières ou relatant de courtes histoires. Ces images sont accompagnées de phrases composant des dialogues. C’est l’enseignant qui lit à haute voix ces dialogues. Les apprenants doivent bien écouter tout en regardant les images pour dialoguer à leur tour.

La deuxième activité marquant la pratique de l’oral est la répétition. Elle veille à ce que l’apprenant réemploie le lexique, qu’il vient d’apprendre, dans des situations de communication comme celle de se présenter par exemple. Vient ensuite une série de questions dans la rubrique « je m’exerce ».

Au fil de ce type d’exercices, l’enfant fait la connaissance de ce nouveau code de communication, de sa phonétique, sa syntaxe...et surtout de la différence écartant ce nouveau code de sa langue maternelle, d’ailleurs

il faudra s'attendre à un emploi de la langue arabe par l'élève. En effet, dans les classes de troisième année primaire, il n'est pas interdit de faire appel à la langue maternelle mais il ne faudrait pas que son usage devienne fréquent au détriment de la langue française .Si son emploi devient abusé, l'enseignant devra intervenir pour corriger .

**La lecture : (je prépare ma lecture, je comprends, je retiens, je lis, je lis à haute voix)**

L'enseignant lit encore une fois des phrases racontant ce qui se passe sur les images. L'élève qui suit sur son livre doit être attentif. L'enseignant pose une série de questions pour vérifier la compréhension de ce qu'il vient de lire. Après l'avoir fait, il fait en sorte que les apprenants retiennent un ensemble de mots.

Vient ensuite la lecture d'un petit texte. Le support textuel se condensera au fil des séquences.

Les séances de lecture doivent également permettre à l'apprenant de combiner des syllabes pour former des mots et lire des phrases

**L'écriture :** une seule page y est consacrée. La pratique de l'écrit est basée sur des activités de copie. A force de copier, les apprenants finiront par apprendre par cœur le graphème.

Après l'exercice de copie, les élèves doivent eux-mêmes compléter des mots, des phrases ou des grilles où il manque des lettres.

*Écriture*

P1  
Séquence 2

e é  
t d




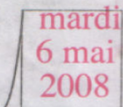
*J'écris*

e e é      E


t t      T

d d      D

1- J'écris la syllabe qui manque.

 un car--ble       des --ttes       un --léphone       mardi  
6 mai  
2008      mar--



2- Je complète.

 Il est ----

---

*Nadia*

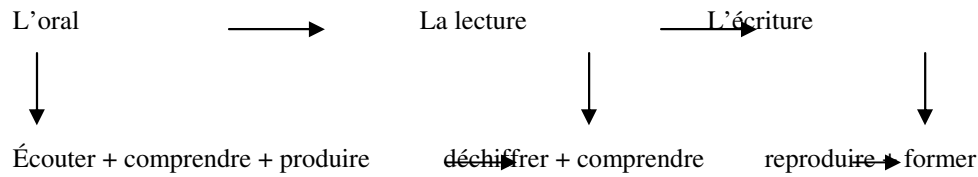
*Je copie sur mon cahier.*

**La situation d'intégration :** elle consiste à ce que l'élève réponde à des interrogations, décrive des situations données, copie des phrases, dessine ou colorie, conçoit un imagier.

**La comptine :** c'est un petit poème ou chant, généralement d'auteurs français (Christian Merveille, Jacques Prévert, R. Lichet, etc.). La comptine est toujours illustrée d'images. La séance autour de la comptine est généralement une lecture plaisir, mais pas que ça ; l'apprenant doit aussi apprendre la comptine par cœur et la réciter devant l'enseignant et ses camarades.

Le manuel fonctionne donc selon la progression suivante :



Tout cela conduira à la réalisation du projet qui a pour but principal la communication en langue française au sein du groupe d'apprenants.

Ainsi comme nous avons pu le constater l'image est présente dans chaque activité et les séquences ne se déroulent jamais sans elle.

Quant aux thèmes et sujets que les textes du manuel abordent, ils sont pour la plupart liés à la vie quotidienne des enfants de sorte que l'acquisition des compétences se fasse facilement.

Parmi les thèmes récurrents :

- l'école ;
- l'amitié ;
- l'environnement ;
- le jeu ;
- la famille ;
- la circulation routière ;
- la ville ;
- les fruits et les légumes ;
- les vacances au bord de la mer.

Pour les activités notamment celles de l'oral et de la lecture, les auteurs du manuel scolaire mettent en relief des personnages qui réapparaissent lors de chaque séquence. Ces personnages (Manil, Amina, Nadia, Samir...) sont des enfants auxquels s'identifient les apprenants.

Les images auxquelles fait appel le manuel scolaire rapprochent l'univers de la classe de celui de l'enfant. Il (l'enfant) va apprendre en ayant face à lui des situations qui ne lui sont guère étrangères ou nouvelles.

La note du ministère de l'enseignement du 16 avril 1976 attribue à l'enseignement / apprentissage du français et des autres langues étrangères trois objectifs<sup>47</sup> :

- l'accès à une documentation simple ;
- la connaissance des civilisations étrangères ;
- le développement de la compréhension mutuelle entre les peuples.

Focalisons notre attention sur le premier objectif qu'on assigne à l'enseignement de la première langue étrangère. Par l'accès à une documentation simple, nous présumons que l'auteur ou les auteurs de cette consigne font allusion à l'outil didactique utilisé et par l'enseignant et par les apprenants à savoir le manuel scolaire. La simplicité de ce dernier aux yeux de l'apprenant se manifeste par le fait est que son livre ne soit pas énigmatique pour lui et qu'il sera capable de se débrouiller face à des documents à lire.

---

<sup>47</sup> Programmes de français, première langue étrangère, 2<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> cycle, Directions de l'enseignement fondamental. 1998. p.6.

Le contenu du manuel doit être le plus simple possible afin que le sens soit facilement accessible. La majeure partie des activités et des supports textuels ou iconiques soient-ils répond à ce critère de simplicité. Nous pouvons choisir une page au hasard pour vérifier cela.

À la page 64, la séance de l'oral tourne autour du marché ; les enfants accompagnent leur oncle au marché et ils achètent des fruits. Les images choisies illustrent comme il se doit le dialogue que l'enseignant lit à haute voix.

Les contenus du manuel doivent être bien choisis après une longue et mûre réflexion.

A quoi bon mettre à la disposition des élèves une image ou un texte auxquels ils ne comprennent rien et desquels ils n'apprennent pas. Il faut que les supports aient une signification et surtout qu'ils conviennent aux compétences ainsi qu'aux besoins de l'apprenant, qu'ils lui permettent l'acquisition d'un savoir et d'un savoir faire auxquels il fera appel dans sa vie extrascolaire.

« Mon premier livre de français » est fait de projets pédagogiques et le côté ludique y occupe une place importante. Les élèves de 3<sup>ème</sup> année sont, ne l'oublions pas, encore des enfants très attachés au jeu sous ses différentes formes et lui accorder une place au sein de manuel s'avère légitime vu que c'est une façon de motiver et d'encourager l'élève. Mais il n'est pas question de laisser le jeu se faire au détriment de l'apprentissage. En effet, nous avons remarqué que certains enseignants accordaient trop de temps au jeu et mettaient en place des activités ludiques qui avaient pour seul objectif le divertissement et non l'apprentissage ou l'éducation. Il y a même certains enseignants qui déclaraient qu'ils laissaient les élèves jouer à ce qu'ils voulaient du moment que ça leur (les enseignants) permettait de se reposer. Notons que la classe de 3<sup>ème</sup> année primaire n'est pas une crèche et l'enseignant n'a le droit de se reposer qu'en dehors de ses heures de cours.

Le ludique permet certes l'appropriation du savoir mais il doit respecter certaines normes et se faire surtout dans des périodes déterminées de la séquence.

Comme nous l'avons déjà cité, la séquence se réalise autour de trois grandes séances : l'oral, la lecture et l'écriture. Mais c'est l'oral qui demeure le plus important, il est même présent dans les activités de lecture et d'écriture\*. Seul l'oral permet à l'enseignant de développer chez l'apprenant la compétence de l'écoute / compréhension et ça lui permet surtout de vérifier la prononciation des sons.

*« L'oral permet de mettre en place les mécanismes d'une prononciation – articulation des sons pour une bonne imitation à la lecture – écriture et la prise de parole dans l'échange langagier. »<sup>48</sup>*

Le manuel scolaire se caractérise par sa richesse et sa diversité dans les supports sélectionnés (textes, images, couleurs). Ils sont distrayants et stimulants, ils attirent l'attention de l'apprenant et facilitent l'apprentissage.

La description du manuel que nous venons de faire nous aide à constater que l'image y occupe une place importante et toutes les activités proposées mettent l'accent sur un support iconique. Cela montre alors que l'intérêt que portent les pédagogues et les didacticiens pour ce support qu'est l'image est frappant.

Et si l'image est omniprésente dans le premier livre de français, c'est qu'elle apporte bien évidemment de l'aide au texte écrit, une meilleure exploitation des activités de langue et un enrichissement linguistique et culturel.

---

\* Nous illustrerons cela plus tard quand nous décrirons nos observations de classe.

<sup>48</sup> Les programmes de FLE en 2<sup>ème</sup> année primaire. Direction de l'enseignement fondamental, 1998, p.6

## **2. L'observation de classe**

Pour nos observations de classe, nous avons assisté à des séances dans des classes de 3<sup>ème</sup> année primaire. Nous avons centré notre attention sur différents points dont nous citons les plus importants :

- le comportement et l'attitude de l'enseignant et des apprenants en classe ;
- le déroulement de la séance ;
- la décoration de la salle de cours ;
- les outils utilisés ;
- comment l'enseignant exploite le manuel scolaire y compris les images ;
- comment l'image permet-elle l'acquisition des différentes compétences à l'écrit, à l'oral ou en lecture.

Nous avons choisi d'assister au déroulement du 2<sup>ème</sup> projet intitulé « confectionner une affiche illustrant des consignes de sécurité routière pour la présenter à une autre classe ». Ce projet est réparti en trois séquences (comme tous les autres projets) du manuel.

Pour chaque séquence, nous avons assisté chez 5 professeurs. Ils suivaient presque tous, la même méthode que nous décrivons ci-dessous.

### **2.1. La séquence 1 : je suis piéton**

A la fin de cette séquence les apprenants devront :

- confectionner une affiche illustrant des consignes de sécurité routières pour la présenter à une autre classe ;
- savoir demander et donner des informations ;
- reconnaître les sons « u », « ou », « p », « b » ;
- apprendre les feux tricolores et les couleurs du drapeau algérien ;
- apprendre quelques codes de la route tels le passage piéton et le feu rouge ;
- écrire et apprendre les lettres « p, b, u, ou » ;
- apprendre par cœur et réciter la comptine de Prévert « En sortant de l'école ».

#### **Voici comment les séances se déroulent**

##### **2.1.1.L'oral**

L'enseignant entre, les élèves sortent leurs affaires et les étalent comme à l'accoutumée sur les tables.

Première question : quel jour sommes-nous aujourd'hui ?

Les élèves répondent correctement. Ils ouvrent ensuite leur livre à la page 32.

E : enseignant

A : apprenant

E : que voyez-vous sur l'image ?

A1 : un grand-père, un enfant, une fille.

E : que fait l'enfant ?

A2 : il tient la main du grand-père.

E : où se trouvent ces trois personnes ?

A3 : ils sont sur le trottoir.

A4 : le grand-père et l'enfant vont « couper la route ».

E : on coupe le pain mais pas la route. On ne dit pas « couper la route » mais traverser.

Répétez après moi : « traverser la rue ».

L'enseignant fait passer deux élèves sur l'estrade, l'un jouera le rôle de l'homme âgé et l'autre celui de l'enfant.

Il leur demande de répéter après lui :

L'enfant : attendez, je vais vous aider à traverser la rue.

L'homme âgé : merci mon petit, c'est plus sûr !

Je suis loin de la boulangerie ?

L'enfant : c'est juste en face.

Et toute la classe fait l'exercice à deux jusqu'à ce que les apprenants retiennent ces deux phrases : « je suis loin de la boulangerie ? », « c'est juste en face de l'école ».

Les élèves font usage ensuite d'une autre image. Ils l'observent et répètent ce qui est dit sur l'image. L'exercice se fait aussi en binômes.

A1 : Où vas-tu Manil ?

A2 : Je vais à l'école.

L'enseignant récite une série de mots aux élèves.

- 1) Quand vous entendez « u », levez la main : mur, plume, roue, lunettes, bulles.
- 2) Quand vous entendez « ou », croisez les bras : poule, taureau, mouton, loup, kangourou.
- 3) Quand vous entendez « p », vous levez la main. Quand vous entendez « b », vous croisez les bras : banane, pomme, olive, datte, abricot, fraise, framboise.

Les élèves reconnaissent facilement les sons « u » et « ou ». Mais entre le « p » et le « b » la confusion s'installe. D'un point de vue personnel, nous trouvons que l'enseignant allait un peu trop vite vu que l'ensemble de l'activité a été fait dans une durée qui ne dépassait pas les 10 minutes. Quand les élèves se trompaient sur un son, il leur signalait tout de suite que c'était faux. Au lieu de cela, il pouvait leur laisser le temps de s'auto-corriger en leur répétant de nouveau le mot.

De plus, à aucun moment l'enseignant n'a pris le soin d'expliquer le sens des mots qu'il venait de réciter. D'ailleurs un des élèves l'avait interpellé sur le sens du mot « bulles ». L'enseignant répondit qu'il le lui expliquera lors de la prochaine séance. La séance suivante, nous étions présente et aucune explication ne fût apportée. Les apprenants devaient donc assimiler une série de mots sans pour autant en comprendre le sens.

Il aurait été pourtant plus aisé d'accompagner cette activité avec les images correspondantes à ces mots. Ça aurait permis une meilleure compréhension et moins de confusion au niveau des lettres.

Questions suivantes :

Dîtes quelle est la couleur de chaque feu de signalisation.

Dîtes quelles sont les couleurs du drapeau algérien.

Contrairement à la précédente, cette activité prend bien plus de temps. Muni du drapeau algérien et d'une image du panneau de signalisation tricolore, l'enseignant fait répéter les couleurs aux élèves. L'exercice n'est clos qu'une fois les couleurs retenues.



### **2.1.2. La préparation à la lecture**

Sur la page 34, les élèves ont à leur disposition une affiche sur la prévention et la sécurité routière. Pour en faire l'analyse, l'enseignant pose une série de questions :

E : qui sont les personnages que vous voyez sur cette affiche ?

A1 : c'est quoi « personnage » ?

E : les personnages sont les éléments qui font l'histoire.

Aucun apprenant ne réagit à cette réponse, elle serait complexe pour eux. Devinant cela, l'enseignant leur demande de revenir à la page 32. Cette page comporte une image présentant des personnages.

E : les personnages ici sont le petit garçon, le vieil homme et la jeune fille.

C'est alors que les élèves saisissent la notion de « personnage ». Plus que la moitié de la classe lève la main pour répondre à la question antérieurement posée.

A2 : le policier est un personnage.

E : et comment savez-vous que c'est policier ?

A2 : il porte un costume bleu et une casquette.

A3 : je vois un enfant avec son grand-père.

E : que fait l'enfant ?

A : il aide le vieux à traverser la rue.

E : que voyez-vous aussi ?

A4 : les couleurs de la route (l'apprenant faisait ici allusion aux feux tricolores).

E : très bien. Qui veut me dire quelles sont les trois couleurs ?

A5 : rouge, orange et vert.

E : où se trouvent les personnages ?

A : ils sont sur la route.

E : de quelle couleur est la voiture ?

Réponse collective : rouge

E : avec quoi le policier organise-t-il la circulation ?

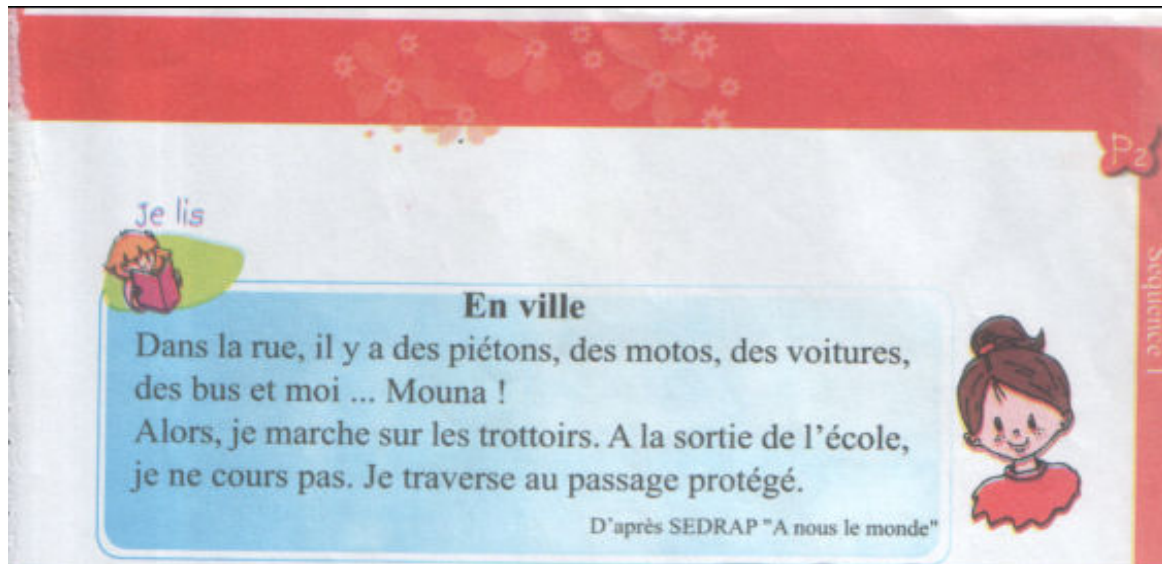
A : avec sa main, il fait stop.

A : il a un sifflet.

Cette approche globale permettant la préparation à la lecture consiste donc à dégager les hypothèses de sens à partir d'images.

### **2.1.3. La lecture**

L'enseignant demande ensuite aux élèves d'aller vers la page 35. Il continue à établir l'approche globale.



E : quels sont les éléments qui accompagnent ce texte ?

A : une photo d'une petite fille.

A : « en ville », c'est le titre.

Les élèves ont appris la notion du titre lors de l'exploitation des textes du premier projet. Mais nous pensons que l'élève qui a su lire le mot « ville » avait déjà préparé le texte en dehors de la classe, sinon comment aurait-il su le lire alors qu'il n'en maîtrise pas encore l'ensemble des lettres.

Sans accorder de l'importance à la source du texte, l'enseignant lit le texte. Certains élèves suivent sur leur livre, d'autres font semblant de suivre, quelques uns le regardent tandis que d'autres se laissent déconcentrer (ils regardent par la fenêtre, jouent avec leurs crayons de couleur, etc.). Une partie des élèves reste très attentive et réagit face à cette lecture. Ils déduisent alors que le support textuel traite de la même thématique que l'image qu'ils viennent d'analyser. Des hypothèses de sens sont alors faites. Les élèves comprennent que les données recueillies grâce à l'image vont de pair et complètent le contenu du texte qui vient d'être lu. Cependant l'image n'illustre pas tous les éléments du texte : « à la sortie de l'école je ne cours pas », cette phrase n'est pas explicitée par l'image. L'enseignant se doit de la leur expliquer et de faire en sorte qu'ils suivent le conseil à la sortie de l'école.

Après avoir perçu le sens général, l'enseignant passe à l'approche analytique.

L'enseignant interroge de nouveau les élèves sur les mots qui leur semblent familiers dans le texte. Il relit le texte, leur demande de le suivre et de souligner ces mots. Les reconnaître à l'oral c'est facile mais dès qu'il s'agit de les repérer dans le texte, la tâche devient moins aisée et plus contraignante.

Les mots qui sont perçus comme connus par la majeure partie des élèves sont les suivants : rue, motos, voitures, bus, Mouna, trottoir, école.

Aucune importance n'est accordée aux mots outils que ce soit de la part des élèves ou de l'enseignant. En effet, les enseignants ne s'attardent pas sur les différents mots qui raccordent les phrases, à l'exemple des conjonctions et des connecteurs logiques.

Pour vérifier que les élèves connaissent vraiment ces mots, l'enseignant leur présente une série d'images et leur demande d'associer chaque mot à l'image qui lui convient. Quant aux mots qui sont nouveaux, ils sont expliqués

pour la plupart à l'aide d'images. Le sens de quelques uns est transmis par le biais de la mimique, la gestuelle ou même par l'indice lui-même à l'exemple du mot « voiture » ou « trottoir ».

Après que le sens des mots soit bien saisi, le texte devient plus clair pour les enfants.

L'enseignant passe maintenant à une autre activité, celle de découper les mots en syllabes puis en lettres :

Mouna

Syllabes : Mou – na

Lettres : M – o – u – n – a

Les élèves prennent du plaisir à découper les mots et demandent eux-mêmes à l'enseignant de refaire la démarche avec d'autres mots. Le découpage des mots est ainsi consolidé.

La lecture est ensuite centrée sur les lettres. Les élèves apprennent le graphème ou la forme des lettres (minuscule, majuscule, italique.... Chaque lettre est mise en juxtaposition avec des voyelles. Les élèves doivent trouver les sons qui s'en dégagent.

rue	Mouna	piéton	bus
u	mou - na	pié - ton	b
u	mou	pié	b
u	ou	p	b
u-U-u-U	p-P-p-P	b-B-b-B	
<p>u - pu</p> <p>ou - pou</p>	<p>u - pu</p> <p>ou - pou</p>	<p>u - bu</p> <p>ou - bou</p>	<p>u - bu</p> <p>ou - bou</p>
<p>pa - po - pou - pli - plu - plou-</p> <p>pra - pri - pro - pru - prou.</p> <p>ba - bo - bou - bla - bleau - blou-</p> <p>bra - bro - bri - brou.</p>		<p>pa - po - pou - pli - plu - plou-</p> <p>pra - pri - pro - pru - prou.</p> <p>ba - bo - bou - bla - bleau - blou-</p> <p>bra - bro - bri - brou.</p>	

Par la même occasion, les élèves apprennent de nouveaux mots. D'abord, l'enseignant les écrit sur le tableau : poule, pull, boule, bulle.

En premier lieu, il leur demande de souligner les « ou » et les « u ». Quelques élèves passent au tableau un par un pour accomplir la tâche. Quand il y a erreur, ce n'est pas l'enseignant qui corrige ; il y a toujours un groupe d'élèves qui remarque la faute, la signale auprès de l'enseignant et y remédient eux-mêmes.

Poule – pull – boule – bulle

La même procédure est répétée avec les lettres p / b

Poule – boule – pull – bulle

Ici, il y a souvent confusion entre le p et le b. la technique est renforcé par la répétition. En second lieu, l'enseignant colle des images au tableau (les images correspondent aux mots ci-dessus). Ils demandent aux élèves d'associer chaque mot à l'image qui lui convient. C'est ainsi que « la physiologie » et le sens des mots sont ancrés dans la mémoire des élèves.

La séance de lecture se poursuit avec d'autres activités que voici :

- 1) Les apprenants ont face à eux un ensemble d'images accompagnées des mots qui les désignent : la jupe – la veste – les lunettes – le pull – la robe.

E : lisez les mots à haute voix et soulignez ceux où vous voyez « u »

- 2) une autre série d'images est présentée aux élèves. Cette fois, une lettre manque à chaque mot :

La houche la louche la douche la mouche

Le seul mot que les élèves n'arrivent pas à compléter et celui de « la houche ». L'enseignant leur donne le mot et c'est ainsi qu'ils enrichissent une fois de plus leur stock linguistique.

- 3) La même activité est répétée mais cette fois-ci, il manque deux lettres :

Du blé un arbre une table un timbre une brioche

#### **2.1.4.L'écriture**

L'enseignant demande aux élèves de bien suivre le mouvement de sa main sur le tableau. Il procède par reproduction (copie). Le but de cet exercice est de permettre à l'élève d'atteindre la capacité à maîtriser sa motricité à l'écrit. De plus, le fait de copier des lettres, des mots ou des phrases prépare aussi à leur production. Ça développe une conscience phonologique chez les élèves.

Nous avons remarqué lors des séances de l'écriture que l'enseignant, avant de se concentrer sur la reproduction, faisait en sorte que les élèves respectent les critères ci-après :

- repérer la gauche de la droite ;
- ne pas écrire dans la marge ;
- commencer au bord de la marge ;

L'activité d'écriture se poursuit en complétant des mots par les lettres apprises, puis par des syllabes. Les élèves doivent ensuite construire des phrases en mettant en ordre un ensemble de mots. L'image réapparaît de nouveau pour aider l'apprenant. Ce dernier regarde l'image, en dégage le sens puis reconstitue la phrase.

Exemples :

- 1) rouge – une – a – robe – Mouna.

Ici les élèves ont devant leurs yeux une fille habillée en robe rouge.

- 2) belle – une – papa – a – moto.

Là aussi l'exercice est accompagné d'une image ; celle d'un homme moustachu debout au pied d'une moto aux diverses couleurs pour refléter la beauté.

Avant de passer à « la situation d'intégration », l'enseignant fait de la dictée. D'un côté la dictée permet à l'élève d'écrire et d'un autre, elle l'oblige à réfléchir sur l'orthographe des mots. C'est une forme d'évaluation individuelle. Elle a pour desseins :

- faire réaliser la correspondance phonie / graphie ;
- initier à l'orthographe des mots ;
- évaluer la connaissance des graphèmes.

Une fois la dictée terminée, l'enseignant présente au tableau le texte ou les mots déjà dictés. L'élève repère lui-même ses erreurs et les corrige par la suite. C'est donc une auto-évaluation.

Ce qui a attiré notre attention dans cette dictée, c'est qu'elle avait comme auxiliaire des images. A chaque fois que l'enseignant dictait un mot, il indiquait sur le tableau l'image qui lui correspondait. Peut-être que l'élève se rappellerait de la forme graphique du mot en voyant sa forme iconique. Ou peut-être que c'est une façon qui consiste, en voyant les images à comprendre ce que l'on écrit.

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

L'enseignant écrit une comptine au tableau. Il efface des mots et demande aux apprenants de les retrouver. Les mots manquants sont ; trottoir, vert, droite (des mots qui ont un lien avec la sécurité routière). Pour retrouver les mots, l'enseignant met à la disposition des élèves « une boîte à outils » contenant de petites fiches cartonnées et sur chacune, il est écrit des mots. L'activité révèle un aspect ludique. Une fois les mots retrouvés, les élèves doivent recopier la comptine en haut d'une fiche. L'enseignant leur demande d'illustrer leur comptine. Chaque élève s'y prend en dessinant.

### **2.1.6. L'étude d'une comptine**

« Les comptines sont pour compter quand on joue. Chaque syllabe de la comptine doit tomber sur un joueur. Le dernier touché sort du cercle. On recommence. Et celui qui reste s'y colle. Les comptines c'est aussi fait pour jouer avec les sons »<sup>49</sup>.

De nos jours les enseignants font des comptines un usage pédagogique.

La comptine étudiée est celle de J. Prévert intitulée « en sortant de l'école » :

*En sortant de l'école  
Nous avons rencontré  
Un grand chemin de fer  
Qui nous a emmenés  
Tout autour de la terre  
Dans un wagon doré.*

Cette fois-ci, le texte n'a rien à voir avec le thème du projet, à savoir le code de la sécurité routière. L'enseignant lit la comptine tout en gesticulant. Il demande aux élèves d'entourer les mots qu'ils connaissent déjà tels « école », « terres ». Les mots les moins connus sont « chemin de fer », « wagon doré ». Ces mots sont expliqués à l'aide d'images qui se trouvent sur la même page que la comptine. Après avoir expliqué la comptine, l'enseignant met l'accent sur la prononciation. Pour cela il désigne des élèves pour lire et à chaque fois qu'il y a une faute de prononciation, l'enseignant y remédie par répétition jusqu'à ce que le mot soit prononcé correctement. Le meilleur est laissé pour la fin : après l'explication, la lecture et l'exercice de prononciation, l'enseignant rythme le texte et le chante. Les élèves retiennent le rythme et se mettent aussi à chanter. Ainsi en chantant, les apprenants travaillent l'audition des phonèmes ainsi que leur prononciation et l'articulation. Et ils prennent du plaisir à faire cela.

---

<sup>49</sup> JEAN Georges, Comptines choisies par Georges Jean, Larousse : classique Juniors.

## **2.2. La séquence 2 : je suis passager.**

A la fin de cette séquence, les élèves devraient :

- savoir affirmer et donner un ordre ;
- maîtriser la phrase impérative ;
- apprendre les lettres « v », « f », « oi » ;
- écrire la date en cursive ;
- savoir distinguer dans un ensemble de consignes ceux qui font référence à la sécurité routière ;
- apprendre une comptine.

### **2.2.1. L'oral**

Plusieurs points sont de mise : l'expression, la répétition, la mémorisation, la reformulation, la substitution, la systématisation, le réemploi, etc.

Suite à la demande de l'enseignant, les élèves ouvrent leurs livres à la page 40. L'activité de l'oral se fera à partir d'une comptine.

E : combien d'images accompagnent la comptine ?

A : deux

A : je vois deux images.

E : que voyez-vous sur ces images ?

A : une femme qui conduit.

A : un garçon sur la bicyclette.

E : par quoi peut-on remplacer le mot « bicyclette » ?

Aucune réponse.

E : on dit « bicyclette » et on peut dire « vélo ».

Répétez après moi : « vélo ».

Que porte l'enfant sur sa tête ?

Aucune réponse.

E : c'est ce qu'on appelle un casque.

Est-ce que votre papa a une voiture ?

A : oui madame (maîtresse, monsieur).

E : quand il conduit, que doit-il mettre avant de démarrer ?

A : papa met la ceinture de sécurité.

E : qu'est-ce qu'il faut mettre quand on conduit ?

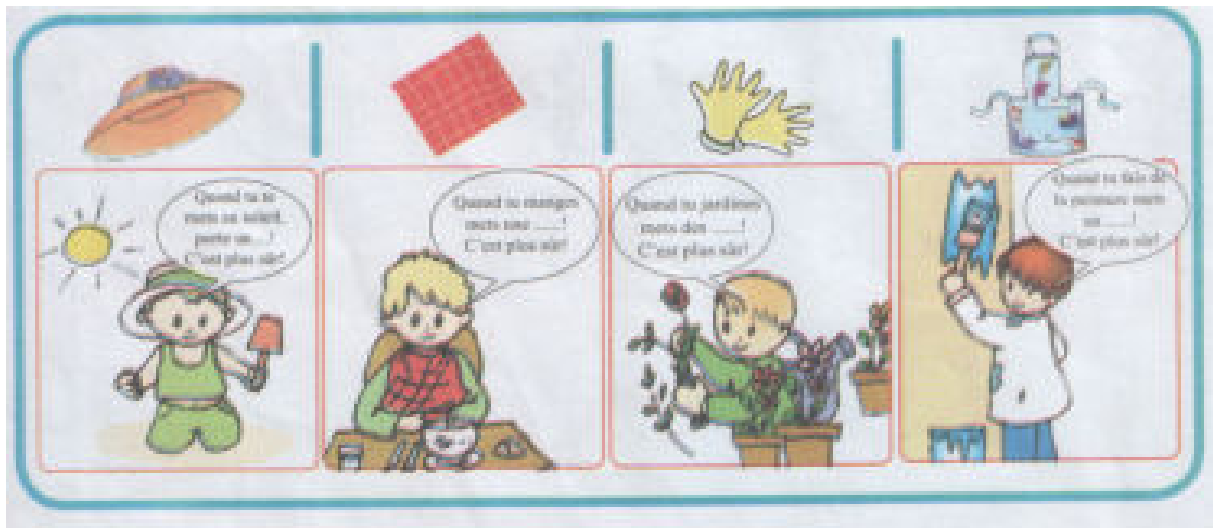
A : la ceinture de sécurité.

E : répétez après moi : « il faut mettre la ceinture de sécurité »

Les élèves répètent ensemble, ils commettent des fautes que l'enseignant tolère parce que l'objectif visé est de faire parler les apprenants. L'enseignant lit la comptine et les élèves écoutent. L'enseignant n'a pas besoin de beaucoup d'efforts pour faire passer le message que véhicule le petit poème vu que le sens en a déjà été expliqué à travers les images.

On passe ensuite à une autre activité de l'oral :

Les élèves observent des images qui renvoient à des situations précises. L'enseignant lit les phrases qui vont avec ces images et à chaque phrase il enlève un mot que l'élève doit retrouver.



L'enseignant demande aux élèves de fermer les livres et pose une série de questions.

E : que dois-tu mettre quand tu roules en voiture ?

A : je mets *la ceinture de sécurité*.

E : que dois-tu mettre quand tu roules à vélo ?

A : je mets *le casque*.

E : que dois-tu mettre quand tu es au soleil ?

A : je mets *le chapeau*.

E : que dois-tu mettre quand tu jardines ?

A : je mets *les gants*.

E : que dois-tu mettre quand tu fais de la peinture ?

A : je mets *le tablier*.

A : écoutez puis complétez :

Il fait froid, mets ta .....

Il pleut, prends ton .....

Les réponses sont chez la plupart des élèves correctes et cela sans recourir aux images.

Les élèves ont maintenant sous leurs yeux, une série d'images. C'est l'enseignant qui les nomme mais avant il demande aux apprenants de le signaler quand ils entendent le « v », le « f » et le « oi ».



Des images de poire, de fraise, de noisette, d'olive et de téléphone sont présentées aux élèves.

E : dites ce que vous pouvez manger.

A : je peux manger la poire.

A : je mange la fraise.

A : je mange les olives.

Aucun élève n'a su nommer les noisettes.

E : est-ce qu'on mange le téléphone ?

A : je ne mange pas le téléphone.

E : dites quel est le jour de la semaine qui commence par un « v ».

L'enseignant laisse le temps aux élèves pour réfléchir.

E : « vendredi » commence par « v » maitresse (monsieur)

E : rappelez-moi les couleurs des feux de signalisation.

N'oublions pas que les feux de signalisation ont déjà été enseignés lors de la séquence précédente. Cette question est donc le moyen de faire un petit rappel, de réviser. Cette activité de l'oral a permis à l'enfant en quelques sortes de communiquer et de s'exprimer. Il a travaillé sa prononciation ainsi que la discrimination auditive. Il a reproduit des sons, des syllabes et des mots. Ainsi il a amélioré son oral à travers des exercices simples basés sur des supports écrits et imagés.

### 2.2.2. La préparation à la lecture

Pour préparer la lecture, une conversation accompagnée d'images est étudiée. En effet, dans chaque séquence, la lecture est précédée d'une préparation orale qui fera en sorte que l'apprenant ait une meilleure approche lexicale, phonétique ou sémantique du texte écrit en français.

L'image montre une maman qui donne des conseils ou des ordres à ses enfants. Cela est bien indiqué par la posture du doigt. Après avoir lu le texte, l'enseignant pose des questions pour vérifier la compréhension.



E : qui sont les personnages ?

A : maman et les enfants.

E : comment s'appellent les enfants ?

A : Soulef et Walid.

E : ils vont monter dans le bus, dans le train ou dans la voiture ?

A : dans la voiture.

A : c'est quoi un train maitresse ?

Les camarades de l'élève qui a posé la question répondent en langue maternelle.

E : dans la voiture, où doivent s'asseoir les enfants ?

A : à l'arrière.

E : pourquoi ?

A : c'est plus sûr.

E : quel âge a Walid ? Six ans ? Huit ans ? Ou dix ans ?

A : 6 ans.

E : qui est Walid ?

A : c'est le frère de Soulef.

Après ce jeu de question / réponse, l'enseignant fait répéter les mots ci-dessous aux élèves afin qu'ils les retiennent. Chaque mot est accompagné de sa présentation sur image. : L'arrière, enfant, voiture, âge, petit frère, six ans, dix ans, huit ans. Ces mots serviront plus tard en lecture.

### **2.2.3. La lecture**

Le rapprochement du texte commence d'abord par la recherche du paratexte, pour cela des questions comme les suivantes sont posées :

E : quel est le titre du texte ?

A : en voiture ?

E : qui a écrit ce texte ?

A : je ne sais pas.

A : il n'y a pas le nom de l'auteur.

E : combien de paragraphes y a-t-il dans ce texte ?

Certains élèves répondent correctement. Mais d'autres, non. Cela s'explique soit par le fait que les élèves ne savent toujours pas compter soit par leur ignorance de la technique permettant la séparation des paragraphes.

L'enseignant explique alors la technique puis il continue à poser les questions périphériques :

E : que voyez-vous sur l'image qui accompagne le texte ?

A : une voiture.

A : je vois une voiture.

E : de quelle couleur est cette voiture ?

A : rouge.

E : combien de roues a la voiture ?

A : quatre.

Donc à partir de cette image, les élèves ont pris la parole et ils ont révisé les couleurs et les nombres.

L'enseignant lit ensuite le texte à voix haute et nette. Il joint à sa lecture des mimiques plus ou moins expressives. Cette lecture répond à un ensemble de critères :

- une articulation soignée ;
- une prononciation juste ;
- une prosodie marquée ;
- un débit mesuré ;
- une intensité de voix suffisante.

Quand il y a répétition de lecture, **cette dernière** est précédée d'une consigne qui incite ou même oblige l'élève à bien écouter et suivre (exemple : écoutez et reprenez les noms des personnages)

Après la lecture, l'enseignant pose des questions qui visent à chercher des mots qui permettent à l'élève de construire des hypothèses de sens. L'enseignant continue à poser les questions jusqu'à ce qu'il soit sûr que le texte a été bien compris. Quand les élèves répondent aux questions, l'enseignant ne se contente pas de dire que c'est juste ou que c'est faux. Il fait en sorte que l'élève parle davantage en l'incitant à expliquer ou à justifier sa réponse. Ces interactions mènent vers l'élaboration du sens du texte. Notons que toutes les réponses sont prises en considération quelle que soit leur forme : mots, bribes de phrases et même parfois des mots en langue arabe (classique ou dialectale).

On passe ensuite à la deuxième étape de la lecture, celle de décomposer les mots en syllabes et de recomposer des syllabes pour produire de nouveaux mots. Ces mêmes mots, on les retrouve dans des phrases à lire et à comprendre. Chacun est associé à une image. Ces mots sont : feu de signalisation, volant, fusée, locomotive, wagon. Cette activité est aléatoire vu qu'elle consiste en un va et vient entre le global et le combinatoire. Elle vise donc l'apprentissage de nouveaux phonèmes. La combinaison entre les phonèmes conduit à l'apprentissage de nouveaux mots suivi d'une explication rigoureuse, car il serait inutile d'apprendre des phonèmes dépourvus de sens. Citons à ce propos G. Chauveau :

*« L'acte de lire serait la production d'interaction entre les processus primaires (identifier ou assembler des lettres ou des phonèmes, reconnaître des formes écrites hors contexte...) et des processus supérieurs (raisonner, formuler des hypothèses, mobiliser ses connaissances, utiliser le contexte...). Il se situera au croisement des processus descendants et des processus ascendants (...) le déchiffrement n'est ni étape première, ni la pièce maîtresse de l'activité de lecture du débutant ; ce n'est pas non plus une pratique accessoire ou dérisoire (...) L'habileté (b.a = ba) ne se développe qu'en devenant lecteur compreneur »<sup>50</sup>.*

Ceci veut dire qu'une bonne lecture pour un élève de troisième année primaire est une alliance entre le sens et le son. Lire devient synonyme d'une association entre l'acquisition du code et l'accès au sens à partir de supports variés mais surtout motivant.

A la fin de la séance de lecture, le manuel propose un exercice où l'image et le mot sont complémentaires. En voici les questions :

1) Je vois « f » je lis le mot

---

<sup>50</sup> G. Chauveau, cité dans *Les programmes de FLE en 2<sup>ème</sup> année primaire. Op. Cit.* p.26



2) Je vois « ph » je lis « f »



3) Je complète les mots avec « fr » et je lis



4) je relie chaque phrase à son image



Dans la première, la deuxième et la troisième question ; les images peuvent soit expliciter le sens du mot soit aider les élèves à se rappeler d'un mot qu'ils connaissent déjà et qu'ils auraient oublié.

#### 2.2.4. L'écriture

Le premier exercice d'écriture porte sur le graphisme. Ce dernier demeure plus important, comment pouvons-nous écrire si on ne connaît pas la forme de chaque lettre. Les élèves apprennent alors à écrire « f », « v », « oi » en minuscule et en majuscule. Ils travaillent leurs capacités de motricité. Le regard, le mouvement de la main, le déplacement du bras, la concentration et la précision participent à l'acquisition de cette compétence qu'est l'écriture.

L'enseignant suit et guide soigneusement chaque enfant, il se déplace de table en table pour vérifier les normes d'écritures.

Après les lettres, les élèves reproduisent sur leurs cahiers des mots et des phrases. Ils font ensuite un exercice qui a pour auxiliaire l'image : ils ont devant eux des images. Ils doivent écrire ce qu'ils voient sur ces images. Tous les mots qu'ils doivent écrire ont déjà été appris auparavant et les élèves en connaissent chaque lettre. Cet exercice ressemble à celui de la dictée, sauf qu'au lieu d'une dictée de la part de l'enseignant, l'image prend le relais et l'enseignant lui cède la place.

#### 2.2.5. La situation d'intégration

E : c'est la journée mondiale de la sécurité routière et notre école doit présenter des affiches et des dépliants pour l'occasion. Voulez-vous participer ?

L'ensemble de la classe répond avec un « oui enthousiaste ». Nous avons une sorte d'excitation à l'idée d'un travail collectif qui sera basé en grande partie sur le dessin et le coloriage.

La classe est alors répartie en huit groupes. Chacun est muni des outils qui lui seront nécessaires pour la réalisation du dépliant.

E : je vais vous lire dix consignes. Ecoutez bien et levez la main quand vous entendez une qui renvoie à la sécurité routière.

L'enseignant lit les consignes en gesticulant. Les élèves reconnaissent les consignes en question (la ceinture de sécurité est obligatoire, dans la voiture les enfants s'assoient à l'arrière, il faut traverser au passage protégé, la voiture doit s'arrêter au feu rouge). Ils répètent à tour de rôle ces consignes.

E : parmi les quatre consignes, choisissez celle qui vous plaît, copiez-la sur votre affiche et illustrez-la par un dessin ou une image.

Dans chaque groupe, les élèves se partagent les tâches sans l'intervention de l'enseignant qui ouvre bien les yeux. Un élève s'occupe de copier la consigne, l'autre de choisir les images. Un autre se porte garant pour dessiner le trottoir tandis que sa camarade dessine la voiture. Dans un autre groupe, les élèves discutent. Ils échangent leurs avis pour savoir quelle consigne choisir. A la fin du cours, chaque groupe présente son dépliant à l'enseignant qui n'a pas ajouté un seul mot après la lecture des consignes. Il vérifie alors si les élèves ont bien compris. Les images choisies ou dessinées confirment la compréhension. Elles ont donc été un outil de vérification de la compréhension pour le professeur et un moyen de divertissement et d'investissement dans un travail de groupe pour les élèves.

### **2.2.6. L'étude d'une comptine**

La comptine s'intitule « c'est plus sûr ». L'enseignant commence par l'analyse du paratexte.

E : quel est le titre de ce petit poème ?

A : c'est plus sûr.

E : donnez-moi des phrases avec l'expression « c'est plus sûr ».

A 1 : c'est plus sûr de mettre la ceinture de sécurité.

A2 : c'est plus sûr de brosser les dents.

A3 : c'est plus sûr de marcher sur le trottoir.

Les élèves font appel à leur mémoire pour se rappeler ce type de phrases déjà vu lors des cours précédents.

E : que voyez-vous sur la première image ?

A : une petite fille.

E : que fait la petite fille ?

A : elle est sur le vélo.

E : que porte-t-elle sur la tête ?

A : un casque.

E : que fait l'enfant de la deuxième image ?

A : il est sur le trottoir.

E : est-ce qu'il va rester sur le trottoir ?

A : non, il va traverser.

E : il va traverser sur quel passage ?

A : sur le passage piéton.

L'enseignant lit ensuite la comptine à voix haute. Avant de lire, il demande aux élèves de suivre et de souligner toutes les consignes de la comptine. La majeure partie des élèves fait l'exercice avec succès. Après la lecture, c'est l'heure d'apprendre la comptine. Pour cela, l'enseignant fait répéter chaque strophe aux élèves. La répétition se fait en groupe puis individuellement. La même technique est suivie avec les autres strophes. A la fin du cours, les apprenants récitent la comptine qu'ils viennent d'apprendre. A chaque fois qu'ils en récitent une consigne, ils l'indiquent sur l'image correspondant.

## **2.3. La séquence 3 : je respecte le code de la route.**

### **2.3.1. L'oral : j'écoute et je dialogue**

Bien évidemment le cours de l'oral se fait, comme d'habitude à partir d'images. Les élèves ouvrent leurs livres à la page 48.

E : on a un dialogue à mémoriser. Qui est-ce qui fait ce dialogue?

A : des personnages.

E : qui sont les personnages ?

A : papa, Nesma, un enfant.

E : par quoi peut-on remplacer « un enfant » ?

A : un garçon.

A2 : un petit garçon.

A3 : un élève.

A4 : un écolier.

E : maintenant, vous écoutez bien.

L'enseignant lit.

E : pourquoi l'élève demande à Fodil de marcher sur le trottoir ?

A : c'est plus sûr.

Les élèves répètent ensuite : « Nesma, mets ton casque. »

L'enseignant fait répéter les élèves en indiquant avec une règle pour chaque mot son équivalent sur image. Il les incite à faire de la mimique et de la gestuelle aussi (exemple : le casque, main sur la tête).

Les élèves ne doivent pas lire mais mémoriser le dialogue.

E : maintenant, on va jouer. Qui veut faire Nesma ? Qui veut faire papa ?

Les élèves réalisent le dialogue en reproduisant la même image que celle du manuel scolaire.

**Deuxième image :**

E : comment appelle-t-on un enfant qui va à l'école ?

A : un élève.

A2 : un écolier.

E : pourquoi il faut marcher sur le trottoir ?

A : c'est pour la sécurité.

A2 : c'est plus sûr !

E : que dit papa à Nesma ?

A : ne cours pas !

A2 : marche sur le trottoir.

Les élèves répètent et l'enseignant écrit les phrases au tableau :

Ne cours pas !

Marche sur le trottoir !

Mets ton casque !

E : pourquoi met-on un casque ?

A : c'est plus sûr !

Les élèves lisent les phrases sur le tableau.

L'enseignant centre son attention sur le mot « plus » et le fait répéter car il a remarqué une mauvaise articulation (plé ou pli au lieu de plus).

L'enseignant montre aux élèves de nouvelles images qui ne figurent pas sur le livre.

E : qu'est-ce que c'est ?

A : c'est un chapeau.

E : il y a du soleil et tu veux sortir. Que te demande ta maman ?

A : mets ton chapeau, il y a du soleil.

E : que voyez-vous sur cette image ?

A : un jardin.

A2 : un enfant et son papa dans le jardin.

E : que demande le papa à son enfant pour ne pas se salir ?

A : mets ton gant !

E : combien de gants avons-nous sur l'image ?

A : deux.

E : alors on dit quoi ?

A : mets tes gants.

E : qu'est-ce que c'est ?

A : un tablier.

E : tu es avec maman dans la cuisine, que te dit maman pour l'aider à préparer le dîner ?

A : mets ton tablier.

E : pourquoi on porte un tablier ?

A : pour protéger les vêtements.

E : maintenant tu veux manger. Que te demande maman de mettre avant de manger.

A : mets une serviette.

E : pourquoi doit-on mettre une serviette ?

A : pour ne pas salir nos vêtements.

Un élève répond « ton serviette ».

L'enseignant réplique alors : serviette est un nom masculin ou féminin ?

Il corrige ainsi l'erreur commise.

E : tu es à la maison, tu veux partir à l'école. Qu'est-ce qu'elle te conseille ?

A : mets ton cartable.

A2 : regarde à gauche et à droite avant de traverser.

Les élèves répondent tout en indiquant la gauche et la droite.

E : que dit maman aussi ? (ici l'enseignant montre avec le doigt une image du passage piéton)

A : traverse au passage protégé.

E : maintenant, tu veux manger. Que te demande maman de faire avant et après avoir mangé ?

A : lave tes mains et n'oublie pas de te brosser les dents.

E : si ta camarade court dans la rue, que vas-tu lui dire ?

A : ne cours pas.

E : et quand il y a le feu vert, qu'est-ce qu'on fait ?

Les élèves semblent avoir oublié qu'est-ce qu'un feu vert, d'où la réponse erronée (montrer une image du feu vert aurait pu aider).

Les apprenants ont du mal à retenir le mot « traverser », donc l'enseignant le leur fait répéter ainsi que d'autres mots ou phrases. Il y a répétition jusqu'à ce que tout soit retenu et bien prononcé. N'oublions pas que l'oral a de l'importance au même titre que l'écrit. Il nécessite l'apprentissage de l'écoute et de la prise de parole ce qui nécessite forcément le développement d'une « conscience phonologique » chez les apprenants pour qu'ils puissent se rendre compte des différences sonores qui conduisent aux différences sémantiques.

L'enseignant demande aux élèves de fermer les livres et de répéter après lui : « ne traverse pas la route. »

E : est-ce que je mange beaucoup de bonbons ?

A : non, ne mange pas beaucoup de bonbons.

Donnez-moi d'autres exemples avec « ne...pas »

L'enseignant enseigne aux élèves la négation.

Les élèves répondent ensuite aux questions de la page 49. La plupart des questions se posent à l'aide d'images.

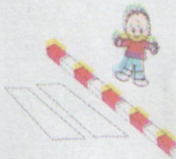




SÉQUENCE 3  
Je respecte le code de la route.

1- J'écoute et je répète.

- Regarde à gauche puis à droite puis encore à gauche avant de traverser.
- Traverse au passage protégé.
- Marche sur le trottoir. C'est plus sûr!



2- J'entends "s" je lève la main.



3- J'entends "z", je croise les bras.



4- J'entends "o", je lève la main.



5- Je regarde et je dis.



6- Je trouve et je dis :

- un prénom qui commence par "s".
- un prénom qui commence par "z".
- un prénom qui commence par "o".

### **2.3.2. La préparation à la lecture**

Dans la troisième séquence, pour la préparation de la lecture, le livre de français propose trois vignettes, chacune contient une phrase et une illustration.

La première montre le démarrage d'un taxi au signal du feu vert : « le chauffeur de taxi démarre au feu vert ».

La seconde image montre des voyageurs qui descendent d'un bus à la gare : « les voyageurs s'arrêtent à la gare ».

La dernière vignette montre deux enfants qui traversent sur le passage protégé : « Fazil et Rosa » traversent la rue.

L'enseignant laisse le temps aux élèves d'observer ce qu'ils ont sous leurs yeux.

E : que voyez-vous sur la première image ?

A : je vois une voiture.

E : que fait la voiture ?

A : la voiture démarre.

E : lequel des feux tricolores est allumé ?

A : le feu vert.

E : que font les voyageurs de la deuxième image ?

A : les voyageurs descendent du bus.

E : est-ce que vous voyez un seul bus ?

A : non, il y a beaucoup de bus.

E : comment appelle-t-on cet endroit ?

Aucune réponse.

A : est-ce que c'est un aéroport ou une gare ?

Toujours aucune réponse. L'enseignant explique alors les termes en donnant leur traduction en langue arabe. C'est alors que les élèves comprennent que les bus s'arrêtent à « la gare ».

E : qui sont les personnages de la troisième image ?

A : les enfants.

A2 : un garçon et une fille.

A3 : les élèves, ils ont un cartable.

A4 : je vois un policier.

E : que fait le policier ?

A : il fait stop.

E : il fait stop avec une main, que fait-il avec l'autre main ?

Les élèves répondent que le policier donne un coup de sifflet mais ils le font en arabe. Par conséquent l'enseignant leur fait répéter la phrase « le policier donne un coup de sifflet ».

Avant d'entamer la lecture du texte, les enfants doivent retenir les mots suivant : un taxi, un voyageur, un bus, une gare, des voyageurs. Ces mots ne présentent pas de difficultés pour l'ensemble de la classe.

### **2.3.3. La lecture**

Le texte s'intitule « la circulation », il traite des mêmes thèmes évoqués dans la préparation de la lecture. L'enseignant lit le texte à haute voix et avec une bonne articulation sachant qu'une mauvaise articulation peut

entraîner une incompréhension du message. Après avoir lu le texte, il pose une série de questions pour vérifier la compréhension.

Lire n'est pas uniquement accéder au sens, c'est aussi apprendre le code. Pour assurer la maîtrise des phonèmes de la langue française ainsi que la discrimination auditive et visuelle, l'enseignant fait l'exercice suivant :

E : quel est le moyen de transport des voyageurs dans le texte ?

A : le bus.

L'enseignant écrit le mot sur le tableau.

E : comment s'appellent les personnages de ce texte ?

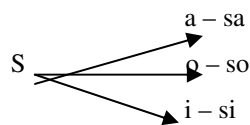
A : Fazil et Rosa.

L'enseignant écrit « Fazil » sur le tableau.

E : qu'est-ce qu'un klaxon ?

Plusieurs réponses sont recueillies, plus ou moins justes. L'enseignant écrit le mot « klaxon » au tableau. Il demande aux élèves de décomposer ces mots en syllabes. Il met ensuite l'accent sur les lettres : s, z, x. il fait associer chaque lettre à une voyelle et demande aux élèves de lire.

Exemple :



Les élèves lisent ensuite de nouveaux mots. On n'a pas besoin que l'enseignant leur explique vu qu'ils sont accompagnés de leurs présentations iconographiques.



Viennent ensuite les exercices suivants :

1- Je vois "s", je lis "s".

					
la sardine	la salade	la soupe	samedi	la tasse	la bassine

2- Je vois z, je lis "z".

			
zéro	le zèbre	le zoo	le gazon

3- Je vois "s", je lis "z".

			
la rose	le vase	la valise	la fusée

4- Je lis "s" ou "z".  
du mimosa - du sucre - une veste - un oiseau - un roseau

7- Je reproduis ce tableau sur mon cahier puis je classe ces mots.  
onze-six-dix-ardoise-zéro-attention-sac-valise.

Je vois	Je lis "s"	Je lis "z"
s		
z		
x		
t		

### 2.3.4. L'écriture

#### J'écris :

Les élèves apprennent à écrire les lettres « s », « z » et « x ». leur écriture s'avère complexe pour les enfants. On passe ensuite à l'écriture de « au » et « eau ». Après avoir appris leur écriture l'enseignant propose un exercice :

Complétez avec eau :

Un gât.....

Un chât.....

Un rât.....

Après avoir complété et recopié sur le cahier, l'enseignant demande aux élèves d'illustrer les trois mots avec des dessins.

Pour les mots « gâteau » et « château », il ne se pose aucun problème. Pour expliquer le mot « râteau », l'enseignant commence d'abord par montrer la photo d'un râteau aux enfants puis il leur pose des questions :

E : où est-ce qu'on utilise le râteau ?

A : dans le jardin.

E : pourquoi on utilise le râteau ?

A : pour le jardinage.

A2 : pour planter des arbres.

E : qu'est-ce qu'on trouve dans un zoo ?

A : un zèbre.

E : le zèbre est un..... ?

A : animal sauvage.

E : les zèbres sont..... ?

A : des animaux sauvages.

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

La classe est répartie en groupes. L'enseignant distribue aux élèves des photos de panneaux routiers. Il les laisse les découvrir. Entre temps, il écrit au tableau en grand caractère les consignes suivantes :

- sens interdit ;
- passage protégé ;
- attention école ;
- stationnement interdit ;
- interdiction de doubler.

L'enseignant explique les phrases qu'il a écrites. Il demande de choisir pour chaque consigne le panneau qui convient. Les deux seuls panneaux qui ne sont pas facilement compris sont celui du sens interdit et du stationnement interdit.

Après avoir relié chaque panneau à la consigne qui va avec, les élèves collent les panneaux sur affiche (la même sur laquelle ils avaient travaillé lors des deux premières séquences) et ils réécrivent à côté de chacun, la consigne qu'il dicte. Chaque groupe réfléchit à un titre pour sa fiche. L'enseignant intervient pour les aider. On écrit le titre aux crayons de couleur. Le projet est terminé et l'affiche peut être exposée ou présentée.

Pour la dernière séance de la troisième séquence il n'y a pas de comptine. Elle a été substituée par une leçon sur les mots de la même famille. L'activité se fait sans images, la plupart des mots étant connus par les élèves. Ils trouvent amusant de dériver d'un mot à un autre de la même famille.

Voici les mots étudiés :

Nom – prénom

Nouveau – nouvelle

Jour – journée

Lire – livre – lecture

Ecrire – écriture

Boulangier – boulangerie

Beau – belle

Mère – grand-mère

Jardin – jardinier – jardinage.

A la fin du manuel, il y a quatre histoires. Nous avons assisté à la narration de l'une d'elles. L'histoire porte comme titre « Poussinet », elle est tirée des « Beaux contes célèbres ». c'est l'histoire d'un poussin qui a mal au ventre, pour alléger sa douleur, sa mère va chercher de l'eau de la source mais pour ce procurer cette eau, elle



passer par une petite aventure incluant de nouveaux personnages tels le chêne, le petit garçon, les nains, la vache, etc.

Nous avons demandé aux enseignants, qui nous ont accueillis dans leurs classes, de lire l'histoire aux enfants sans recourir à aucune image. Nous avons par la suite fait une observation de classe de deux catégories :

- narration de l'histoire avec image ;
- narration de l'histoire sans image.

Le groupe sans image :

L'enseignant lit l'histoire lentement et s'arrête à plusieurs reprises pour expliquer ou réexpliquer ce qu'il a lu. Il pose ensuite des questions pour vérifier la compréhension. Le nombre d'élèves à y répondre est minime. L'enseignant demande aux enfants de jouer l'histoire. Les élèves doivent se porter volontaires pour jouer chacun un personnage. Les apprenants sont alors réticents, les marques de peur et d'hésitation se dessinent sur les visages de quelques uns. L'histoire est quand-même jouée pas avec plaisir ou enthousiasme mais par obligation.

Passons aux classes où l'histoire était illustrée avec des images.

L'enseignant lit l'histoire, avant de passer à la phase suivante de chaque partie de l'histoire, il s'arrête pour expliquer ce qu'il vient de lire à l'aide d'une image relatant et décrivant la situation. Il refait le même exercice jusqu'à la fin de l'histoire. Il pose ensuite des questions de compréhension. Les réponses ne sont pas toutes forcément correctes. Mais à comparer avec les classes d'avant (catégorie sans images), le taux des réponses justes était bien plus élevé. De plus, il y avait plus de participation, de présence. Les élèves s'amusaient à reproduire les mimiques et les gestes qu'ils avaient vu les images.

Après avoir fini de poser les questions, l'enseignant sort de nouveau les images séquentielles qu'il a utilisées et chacune raconte un moment de l'histoire. Il les accroche au tableau dans le désordre. Les élèves doivent les ordonner chronologiquement. Une fois l'activité faite, les élèves voient l'histoire constituée devant leurs yeux en images. L'enseignant n'enlève pas les images et demande aux enfants de se distribuer les rôles pour jouer l'histoire. Ils le font à cœur joie. L'histoire est bien jouée, nous sentions une motivation et une présence active des élèves ainsi qu'une grande créativité de leur part.

### **3. Discussion des résultats**

Lors des observations, nous avons remarqué une utilisation constante de l'image pour l'enseignement / apprentissage de la langue française. Les enseignants ont affirmé lors de la pré-enquête que leur seul guide en classe ou pour la préparation des cours était le manuel scolaire. Ce dernier se veut un outil didactique bien organisé et structuré de façon à permettre à l'apprenant d'évoluer et de maîtriser les diverses compétences à l'oral et à l'écrit pour ainsi pouvoir les réinvestir et communiquer dans des situations qu'il affrontera dans sa vie de tous les jours. Les pages du manuel scolaire sont toutes remplies d'images, la seule activité qui ne sollicite pas l'utilisation de beaucoup d'images est celle de l'écriture.

En classe, le manuel et l'enseignant mettent l'apprenant dans des situations qui lui permettent d'apprendre en étant acteur de ses apprentissages.

#### **A l'oral :**

Il développe ses compétences en réception, en production, en interaction verbale et en phonétique articulatoire. Cela se fait à travers des supports variés : comptines, saynètes, dialogues, courtes histoires... quel que soit le support, nous avons remarqué qu'il avait toujours comme auxiliaire l'image.

#### **En lecture :**

Les élèves y apprennent le code phonique et graphique afin d'accéder au sens. Chaque lecture est précédée d'une séance de préparation de lecture. Celle-ci consiste à s'exprimer en analysant des images abordant le thème qui sera traité en séance de lecture.

#### **En écriture :**

Les élèves apprennent à maîtriser la graphie à travers des exercices de copie, de reproduction et même parfois des activités ludiques.

#### **La comptine :**

Certains enseignants choisissent de la lire tandis que d'autres préfèrent la chanter. Les comptines étudiées mettaient l'accent sur le thème du projet et elles offraient aux apprenants l'occasion de revoir certaines structures ou actes de parole.

Les deux comptines du projet étaient porteuses de morale, de leçon ou de consigne. Elles ont permis à l'enseignant de travailler beaucoup d'exercices tels la mémorisation, la prononciation, la discrimination auditive. Le sens des deux comptines a été transmis à l'aide d'images.

Les textes du manuel que ce soit ceux utilisés en lecture ou en comptines nous ont semblé accessibles et intéressants. Ils ont un lien direct avec les intérêts et les penchants des enfants de cette tranche d'âge.

Pour aborder ces textes, l'enseignant prend les images comme case de départ. Ils s'appuient sur elles pour poser les questions et orienter les élèves vers le sens précis du texte.

Toutefois, les images ne font pas parler tous les élèves et les objectifs ne sont pas atteints chez tous les élèves. Généralement, la plupart des enseignants chez qui nous avons assisté travaillent avec les élèves qui participent. C'est rare qu'ils abordent les élèves silencieux, et quand ils le font, les enfants sont intimidés et ne répondent pas correctement aux questions.

L'évaluation est certes présente mais elle ne permet pas vraiment d'avancer le taux d'élèves ayant atteints les objectifs voulus car l'effectif des apprenants en classe ne laisse pas le temps à l'enseignant de vérifier la compréhension chez chaque élève. Les élèves s'exprimaient généralement soit en répondant aux questions de l'enseignant soit en décrivant ce qu'ils voyaient sur les images.

Comme nous l'avons vu quand il était question de raconter et de jouer une histoire, les élèves qui avaient suivi l'histoire sur images éprouvaient moins de difficultés à la théâtraliser. Grâce aux images, ils avaient une idée sur le cadre spatio-temporel (forêt, jour, nuit, etc.), sur les personnages, leurs attitudes (souriant, triste, peureux, etc.). De tous les enseignants chez qui l'observation de classe eût lieu, aucun ne faisait le cours sans images. Ils faisaient tous en sorte que les enfants de troisième année primaire deviennent des observateurs actifs face aux images proposées : ils en parlent, ils disent ce qu'ils observent, ils sont spontanés.

Avec les images ils font des va et vient en se remémorant ce qu'ils ont déjà appris. En effet cet outil attrayant qu'est l'image, de par sa nature à attirer l'attention et consolider la concentration s'avère aussi un bon moyen de mémorisation. Nous avons vu dans les différents exercices de lecture comment les élèves se rappelaient aisément du mot quand ils voyaient l'image qui lui est associée. Citons à ce propos Jean Amos Comenius :

*« Tout ce qu'on peut faire apprendre ne doit pas seulement être raconté pour les oreilles le reçoivent, mais aussi dépeint pour qu'il soit imprimé dans l'imagination par l'intermédiaire des yeux (...) on peut, quand on manque d'objets se servir des images qui les représentent, c'est-à-dire des modèles ou des dessins faits spécialement pour l'enseignement. »<sup>51</sup>*

Il y a donc une forte relation entre les images pédagogiques et la mémorisation.

Nous avons aussi remarqué que l'enseignant faisait des allées et retours incessants sur les supports iconiques. C'est-à-dire qu'il ne se contentait pas de les utiliser de façon globale au début de l'activité. Bien au contraire, il les utilisait tout au long du cours de façon permanente.

En cours de français l'image est comme le livre, le tableau et le cahier un élément essentiel du cours et dont l'enseignant ne peut se passer.

Les illustrations du manuel et celles débrouillées par l'enseignant répondaient aux besoins des apprenants vu qu'elles leur permettaient l'accès au sens, élargissaient leur imagination, consolidaient leur expression et permettaient à l'enseignant de les évaluer. En effet pour vérifier la compréhension, nous avons vu que les enseignants utilisaient des images : ils exposaient une série d'images aux apprenants et une série de mots ou d'énoncés « mélangé ». Les élèves devaient faire correspondre chacun à l'image qui lui convenait. S'il y avait erreur, c'est que l'enfant a mal assimilé la leçon.

Nos observations nous ont permis de constater que les images détiennent une place importante au sein de la classe, au même titre que les outils pédagogiques. Elles sont le point de départ de l'expression orale et des activités de lecture, elles rendent les activités d'écriture moins ennuyeuses, elles participent à l'explication des comptines et des histoires et elles constituent des pièces de puzzle importantes pour la réalisation du projet (l'affiche de la sécurité routière). Et plus les images sont variées et nouvelles, plus le stock lexical de l'enfant

---

<sup>51</sup> Cité dans Bourrissoux, J-L., Pelpel, P, *op. cit.*, p.83.



s'enrichit et plus son expression orale s'améliore. Les images offrent aussi l'opportunité aux élèves de réutiliser leurs connaissances linguistiques.

Dans l'expression orale, les élèves interprètent à leur façon ce qu'ils voient. L'enseignant leur donne l'allusion qu'ils ont la liberté d'expression en acceptant toutes les réponses mais en réalité, il les guide de façon implicite. Il sait choisir ses questions. Il ne se contente pas de poser la question « que voyez-vous ? »

Les images créent donc de véritables situations de communication en classe à travers divers exercices.

Dans la séance d'écriture, certains font appel à ce type d'exercice : un ensemble d'images est donné à l'élève qui doit trouver un mot pour chaque image. Ici l'illustration est un moyen de mémorisation et d'écriture, voire même d'expression écrite. C'est ainsi que les élèves retiennent le mot grâce à une représentation du réel. En quelques mots, l'image crée lors des cours une atmosphère de détente. A travers son aspect ludique, elle attire l'attention des enfants et ouvre le champ à différentes situations pour s'exprimer. Elle était un moyen de consolidation de chaque activité de la séance à l'écrit et à l'oral.

Cependant notre présence en classe nous a permis de faire des observations qui ne sont pas en faveur de l'image du manuel scolaire. En voici quelques une à avoir attiré notre attention :

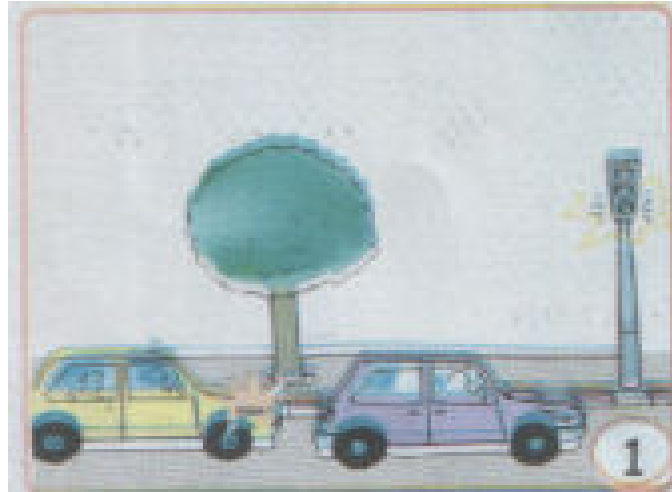
- Nous avons parlé d'une liberté d'expression et d'imagination. Cependant, chez quelques enseignants, Le travail avec l'image était un peu trop dirigé. Les enseignants posaient les questions pour avoir les réponses qu'ils voulaient sans vraiment laisser le temps à l'enfant de bien observer l'image et de se laisser emporter par elle. C'est comme s'ils utilisaient l'image pour réduire l'imagination de l'élève qui face à trop de questions avait moins de liberté pour s'exprimer.

- Nous avons dit que lors de l'analyse d'une image, toutes les réponses étaient acceptées. Les images faisaient tellement parler d'elles-mêmes que toute la classe se précipitait à prendre la parole sans même avoir la permission de le faire. La classe se transformait en un lieu non-organisé où personne n'entend rien et où personne n'écoute l'autre.

- Faute de clarté et de précision, certaines images bloquaient les élèves et pouvaient même les induire en erreur. Effectivement certaines images sont de mauvaise qualité et les élèves éprouvaient des difficultés à les interpréter. Prenons l'exemple de la comptine de la page 39. La comptine est, comme toujours, accompagnée d'une image, celle d'un wagon rouge, rose, bleu, vert et gris ; tandis que le texte parle d'un wagon doré. Quand l'enseignant avait demandé aux élèves qu'est-ce que c'était qu'un wagon doré, ils se sont tournés vers l'image pour dire qu'il s'agissait d'un train avec plein de couleurs.

Autre remarque. Certaines images du manuel sont peu expressives et n'aident pas vraiment les élèves. A la page 44, ils ont face à eux des images de nourriture. C'est à eux de trouver l'équivalent linguistique. Deux images nous ont attirée. L'une d'elles est censée représenter des frites et ce qui est dessiné ne ressemble en aucun cas à des frites. D'ailleurs beaucoup d'enseignants ont remplacé l'image par une autre plus claire. La seconde image présente du fromage, et à côté il y a une râpe. Nous ne voyons pas l'utilité de la râpe ici, si ce n'est l'installation d'une certaine confusion. Effectivement bon nombre d'élèves, au lieu de donner et d'écrire le mot «fromage », avaient écrit râpe alors que ce n'était pas le mot recherché.

A la page 50, une image est supposée parler d'une voiture qui démarre au feu vert. Pour montrer qu'elle va démarrer, une bulle avec une onomatopée est mise à côté. Sauf que cette onomatopée pousse les élèves à croire que la voiture n'est pas en train de démarrer mais qu'elle va entrer en plein dans celle qui est devant et qu'il est donc question d'un accident.



Et les exemples de ce genre sont multiples dans le manuel.

Nous savons que l'image est polysémique et donc trompeuse. Chaque enfant peut lui donner une interprétation différente de celle de l'autre en raison de sa nature connotative. La connotation de l'image peut égarer l'enfant qui risque de se perdre parce qu'il ne sait ce que l'on attend de lui comme interprétation. C'est pour cela que l'enseignant doit tout le temps intervenir pour mettre la lumière sur le contexte et diminuer les connotations. C'est un double travail qui s'instaure pour l'enseignant.

- L'exemple de l'histoire non-comprise à cause de l'absence des images nous a poussée à conclure qu'à force d'être tout le temps en lien direct avec l'image en classe, les élèves ne peuvent plus s'en passer, comme si le texte écrit ne servait plus à rien ou qu'il était stérile et donnait peu de résultats au niveau de la compréhension.

- Certes l'image aide beaucoup dans la tâche d'enseigner et elle constitue un élément important dans toutes les activités. Mais cela ne veut pas dire qu'elle peut prendre la place du support linguistique. Il ne faut pas accorder de l'importance à l'image au détriment du mot (comme l'ont fait certains enseignants chez qui nous avons été présents). L'image ne peut être mise au même niveau que le code linguistique et elle dépend pleinement de ce dernier. L'image n'a jamais remplacé la langue et enseigner avec l'image exige une utilisation du langage verbal ou écrit et non son absence. Si non, on ne se serait pas débarrassé du cinéma muet.

#### 4. L'Image, la langue et la culture

« *La langue doit être enseignée dans son environnement culturel* »<sup>52</sup> disait-on dans un numéro du Français dans le monde. En effet l'enseignement ou l'apprentissage d'une langue étrangère serait plus réussi quand celle-ci est étudiée dans son contexte et à travers des moyens qui représentent et reproduisent la réalité. Grâce à l'image, l'enseignant peut prendre en considération la réalité culturelle de ses élèves de la même façon qu'il peut diversifier les situations de travail en classe pour faciliter la compréhension.

<sup>52</sup> LAMBERT Frédéric. « Images des langues étrangères » in *Le français dans le monde*, 1994, N° 86, 1994

La particularité de l'image est qu'elle renvoie l'apprenant à des éléments du réel. Si elle lui ouvre et élargit le champ de l'imagination, elle montre aussi et permet un accès à l'information réelle civilisationnelle et culturelle. Elle relève du monde de l'analogie et avec elle l'enseignant peut gagner la curiosité des enfants sans être obligé de dire un mot. L'image est donc le moyen de refléter et de transmettre la culture du pays. Mais c'est aussi un moyen pour enseigner la culture de l'Autre. Elle permet de mieux faire comprendre à des apprenants un comportement culturel différent du leur. Cela peut déboucher chez un public adulte sur des discussions et des débats en langue étrangère.

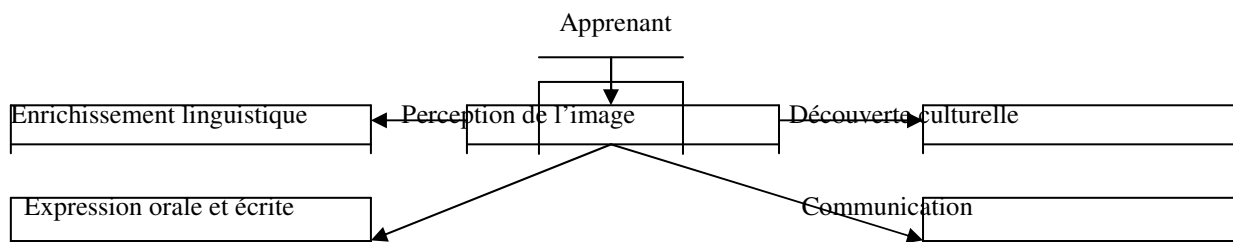
Cependant, nous avons remarqué dans le manuel scolaire ainsi que lors des observations de classe une quasi-absence de l'enseignement de la culture nationale ou française. On ne cesse de dire que le lien entre l'enseignement des langues étrangères et de la culture est étroit alors que l'enseignement du français chez les classes de troisième année primaire prouve le contraire. Cela va avec ce qu'a dit Louis Porcher :

*« L'enseignement de la civilisation au sein de la didactique des langues, bien qu'il soit considéré partout comme indispensable, n'a pas encore acquis ses lettres de noblesse méthodologiques. Il reste encore trop souvent indéfini, plus ornemental qu'instrumental. Il tend encore à demeurer ce qu'il a été longtemps, une sorte de supplément d'âme pour un enseignement strictement linguistico-linguistique ».*<sup>53</sup>

L'image peut être un instrument de communication et d'ouverture sur l'Autre à travers le message culturel qu'elle véhicule. Prenons à titre d'exemple la politique ; « *le pouvoir de l'image sur les esprits lui confère l'efficacité d'une véritable arme de guerre* »<sup>54</sup> et ne soyons pas surpris de voir à quel point elle a le pouvoir d'influencer l'opinion.

Comme en politique, en cours de langue, l'image peut déboucher sur un enrichissement culturel à travers les différentes activités du cours.

La même image qui permet de comprendre, de s'exprimer, d'apprendre et de communiquer peut aussi être porteuse de valeurs sociales et culturelles. Elle n'est pas uniquement source d'acquisition linguistique mais elle peut aussi contenir, tout comme le texte, beaucoup de traits culturels propres à une région et civilisation données. Nous pouvons résumer ce que nous venons d'avancer dans le schéma suivant :



Si l'image a le pouvoir de rendre concret les objets absents ou méconnus, si elle peut dessiner dans l'esprit humain l'indication d'une réalité quelconque alors pourquoi ne pas saisir cette opportunité en cours de langue.

<sup>53</sup> Porcher Louis. « L'enseignement de la civilisation » In *Revue française de pédagogie*, 1994, Volume 108 n° 1. P.p. 5 .12

<sup>54</sup> LEPAGE Elodie, « Le pouvoir de l'image », in *Philagora*, <http://www.philagora.net/ph-prepa/dissert-prepas/image-pouvoir.php>

En apprenant la langue à l'aide de l'image, l'enfant peut par la même occasion apprendre la culture du pays d'origine de cette langue. Ainsi à la fin du parcours, il aurait acquis non seulement des compétences linguistiques mais aussi des connaissances sur les valeurs culturelles qui lui étaient inconnues au départ. Ainsi l'image deviendrait un moyen pour les apprenants d'approcher et de comprendre leur culture ou celle de l'autre.

Nous avons tiré du programme de français de l'année 1998, un passage qui a attiré notre attention :

L'ordonnance du 16 avril qui régit l'enseignement des langues étrangères lui assigne trois objectifs majeurs<sup>55</sup> :

- l'accès à une documentation simple ;
- la connaissance des civilisations étrangères ;
- le développement de la compréhension mutuelle entre les peuples.

L'apprentissage d'une langue n'est pas uniquement apprendre le code mais il doit tenir compte de la compréhension de tout un ensemble de valeurs culturelles car communiquer avec autrui nécessite la maîtrise de la langue d'une part et la connaissance des traits les plus importants de sa culture d'autre part.

L'enseignant de la langue française doit s'assigner la tâche d'enseigner la langue et la culture et permettre ainsi un rapprochement et une communication entre la culture des apprenants algériens et celle d'un français.

Nous sommes conscients que notre travail ne s'intéresse qu'à un public jeune mais ce n'est pas parce qu'il s'agit d'enfants qu'il est encore trop tôt d'accorder du temps à l'enseignement de la culture en cours de langue. Le manuel scolaire est très riche en images, certaines n'apportent rien à l'apprentissage. Il aurait été plus judicieux de les remplacer par des images qui parlent d'elles-mêmes et qui racontent des coutumes ou des valeurs de notre pays ou de la France. On aurait même pu avec un jeu d'images s'étaler sur une comparaison entre les deux civilisations (exemples : le style vestimentaire, l'architecture, la cuisine, etc.). De la sorte, grâce à un travail avec l'image, les enfants peuvent s'amuser à établir des liens entre leur culture et celle de l'autre. Malheureusement le manuel scolaire est peu révélateur d'une quelconque réalité culturelle. Pourtant l'enseignement de la culture à des enfants de 3<sup>ème</sup> année primaire en ayant comme outil l'image peut éveiller leur curiosité et donc les motiver. Le cours n'en serait que moins ennuyeux car les élèves apprennent et découvrent en images quelque chose de nouveau.

La classe de langue est l'un des rares endroits où se croisent la culture de l'apprenant et la culture étrangère. Elle permet à l'apprenant de s'interroger sur son identité et de la comparer à celle d'autrui parce que l'enseignement de la langue avec tout ce qu'il comporte comme supports didactiques (comptines, images, contes...) apporterait un plus culturel, ce qui veut dire que « langue » et « culture » sont étroitement liées et il est important pour l'enseignant de la langue française d' « envisager un lien entre progression linguistique et progression culturelle. »<sup>56</sup>. Cela veut dire qu'enseignement de la langue et enseignement de la culture vont de paire et on peut parfaitement transmettre la culture avec l'image qui prendrait dès lors une valeur documentaire. En effet, le manuel un moyen de transmettre aux enfants les connaissances nécessaires pour les préparer à leur vie au sein de la société. Il peut véhiculer des règles et des modèles éthiques à suivre. Il peut aussi ancrer dans le raisonnement encore frais des jeunes apprenants l'esprit patriotique.

---

<sup>55</sup> Programme de français, 1<sup>ère</sup> langue étrangère, 2<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> cycle. Directions de l'enseignement fondamental. 1998. p. 6

<sup>56</sup> COURTILLON Janine, « La notion de progression appliquée à l'enseignement de la civilisation » in *Le français dans le monde*, Octobre 1984, N° 188, p.p. 51-52.

Nos enfants sont attirés par la télévision et les ordinateurs ; les images les intéressent beaucoup plus qu'un texte écrit. Ils sont jeunes et ils aiment les illustrations, c'est donc le moment idéal pour leur inculquer à l'aide d'images la culture et le comportement qu'on veut qu'ils aient.

Nous savons très bien que les manuels de langue ne sont pas des manuels d'Histoire ou de philosophie et qu'ils n'ont pas pour objectif l'enseignement de la culture mais ceci n'insinue pas que cette dernière n'a pas sa place en cours de langue, bien au contraire chaque manuel pourrait en plus des règles grammaticales et linguistiques apporter des informations sur des endroits touristiques, nos politiciens, les écrivains algériens ou étrangers, les traditions et les coutumes, etc. Ainsi quand un apprenant lit une phrase ou analyse une image, il apprendrait deux choses simultanément : la langue et la culture.

*« Le manuel est non seulement un support de transmission des connaissances, mais aussi un élément de transmission de cette dimension voilée de la culture : les «bons sentiments» politiques en tout ce qui concerne l'histoire commune (...) ces nuances subtiles des amours et des croyances politiques, ces sentiments légitimes vont trouver discrètement leur place dans ces manuels scolaires ».*<sup>57</sup>

Cet extrait montre qu'un manuel de langue ne doit pas avoir pour seul dessein l'enseignement linguistique. Certes, nous ne prétendons pas qu'il faut enseigner de la politique et de l'histoire en langue étrangère à un enfant de 8 ans. Nous voulons juste aboutir à l'idée que le manuel avec tout ce qu'il comporte y compris les images doit être une boîte à outils où l'apprenant pourrait puiser pour y trouver des réponses à bon nombre de ses questionnements, il doit être un moyen de communication, de recherche et de découverte, un instrument qui permet l'ouverture sur le monde ainsi que le dialogue des cultures. Il doit aussi préparer le jeune apprenant à de nouvelles rencontres. Il doit enfin devenir le lieu où l'on peut s'identifier car nos valeurs y sont exprimées.

Cependant, le manuel scolaire de français de 3<sup>ème</sup> année primaire est un livre où la culture qu'elle soit nationale ou étrangère est peu représentée. Voici tout de même quelques points que nous avons considérés comme constructifs sur le plan culturel :

Page 17 : il y a une illustration de la carte géographique ainsi que la monnaie du pays, une courte analyse lui a été accordée.

Page 19 : une image du drapeau algérien. Une meilleure explication y est apportée. La majeure partie des enseignants se sont concentrés sur les couleurs et les formes pour expliquer la valeur symbolique qu'elles représentent.

Pages 16 et 19 : c'est la rentrée scolaire, tous les élèves sont habillés en blanc. Cela reflète la culture du port du tablier obligatoire dans les écoles algériennes.

Page 56 : la page entière est consacrée au thème de la journée mondiale de l'arbre.

Page 89 : cette page montre des élèves saluant le drapeau algérien. Quelques enseignants se sont étalés sur le thème pour expliquer aux élèves l'importance de ce salut et le respect qu'on lui doit au nom des martyrs.

Page 100 : les élèves apprennent à nommer leur pays. « Mon pays est l'Algérie ». Ils répètent la phrase en indiquant de leur doigt le drapeau algérien. Certains enseignants ont ajouté à l'activité d'autres drapeaux à l'exemple de celui de la France, du Sénégal, de l'Egypte et de l'Italie.

---

<sup>57</sup> ANSART Pierre, *Manuels d'histoire et inculcation du rapport affectif au passé*, dans *Enseigner l'histoire : des manuels à la mémoire*, actes du colloque *Manuels d'histoire et mémoire collective* réunis par Henri MONIOT, Berne, Peter Lang, 1994, p. 75.

Deux autres points ont attiré notre attention :

- Tous les supports écrits choisis pour la séance de lecture ou l'expression (phrases, textes) utilisaient des noms propres algériens (Nesma, Kamel, Amina). Pas un seul prénom comme David ou Marie ne figuraient dans le livre de français.
- Les comptines et les histoires sélectionnées sont toutes d'écrivains français. Il n'y a pas un seul poème qui appartienne à un auteur algérien d'expression française. De plus aucune importance n'est accordée à ces noms. Aucun enseignant ne prenait la peine de lire la source et de parler des auteurs.

## **1. L'enquête par questionnaire**

Pour répondre à nos interrogations, nous avons établi un questionnaire destiné à 40 enseignants de français dans différentes écoles de la wilaya de Mascara.

Les questions étaient organisées selon un ordre logique. Les premières questions étaient conçues dans le but d'inciter les enseignants à parler d'eux-mêmes, histoire de les mettre en confiance. Il y avait aussi des questions personnelles du type : âge, catégorie socioprofessionnelle, sexe, etc. notre but, à travers cela, était d'établir des statistiques.

L'enquête comportait également des questions fermées :

- Questions aux choix binaires : oui / non / éventuellement ne sait pas.
- Questions aux choix multiples : réponse (s) à choisir parmi plusieurs propositions.
- Questions à classement : classement de plusieurs propositions dans l'ordre d'importance.

## **2. Le contenu du questionnaire**

Nous avons focalisé notre enquête sur :

- l'utilisation du manuel scolaire en classe ;
- la place de l'image dans le manuel ;
- les relations qui puissent exister entre le texte et l'image ;
- le rôle que détient l'image en classe ;
- la relation que puissent entretenir les images du manuel et le milieu socio-culturel de l'enfant.

## **3. L'analyse des données du questionnaire :**

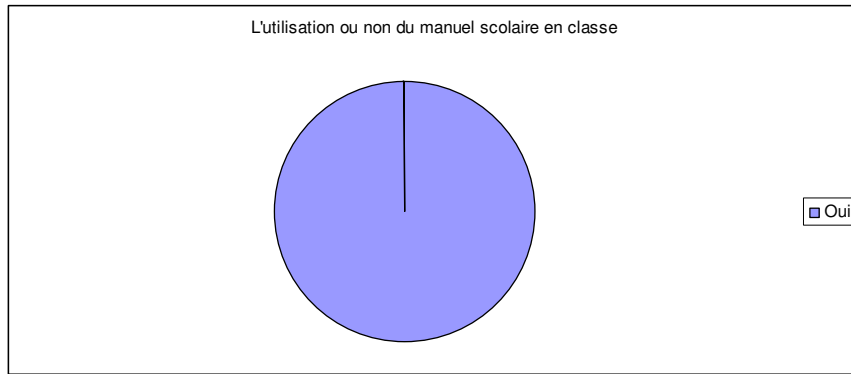
Sur les 40 questionnaires distribués, nous n'avons reçu que 28 réponses.

Certains enseignants ont pris le temps de répondre soigneusement aux questions, cela se reflétait par les arguments qu'ils fournissaient et les longues réponses aux questions ouvertes. Il y a eu même ceux qui se sont donné la peine de justifier leurs réponses au moment où nous sommes allés récupérer les questionnaires.

D'autres, par contre, n'ont accordé aucune importance au document que nous leur avons remis. Ils se sont contentés de répondre uniquement aux questions où il s'agissait de cocher la bonne case et de laisser vides les parties réservées à l'argumentation et à l'explication.

Nous allons essayer d'analyser chaque réponse à part.

*Item1 : Utilisez-vous le manuel scolaire ?*



Les 28 enseignants ont tous affirmé qu'ils utilisaient le manuel scolaire destiné aux élèves de troisième année primaire. Ils disent que c'est le seul support qui leur permet d'avoir un bon contact avec les élèves vu qu'aux yeux des enfants c'est le repère unique dont ils disposent.

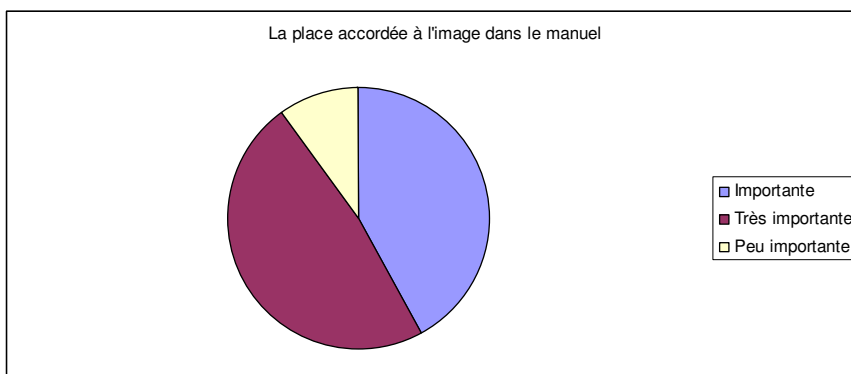
D'autres pensent que les séances de lecture ne peuvent se dérouler sans la présence du manuel.

Certains enseignants affirment que le manuel scolaire a pour objectif d'aider le professeur à suivre le programme de français et à le respecter, c'est-à-dire qu'il est le seul guide à orienter les enseignants pour élaborer leurs cours, et pas que ça, il est aussi le guide de l'enfant en classe et à la maison.

Parmi les 28 réponses, une seule a évoqué la notion du projet. Un enseignant a souligné que le manuel scolaire organise comme il se doit les étapes permettant la réalisation d'un projet (affiche, dépliant, etc.). Il a même signalé que les thèmes traités dans ce livre reviennent souvent dans les supports des examens de fin de cycle.

Le manuel scolaire, aux yeux de ces enseignants est un outil incontournable dans l'apprentissage et l'acquisition des compétences. Ils disent que c'est un appui didactique ainsi qu'une excellente référence. Ceci dit, une seule enseignante a parlé de l'importance des images que contient « le premier livre de français ».

**Item2 : Quelle est la place accordée à l'image dans ce manuel ?**





Les réponses à cette question, variaient pour la plupart entre « importante » et « très importante ». Les enseignants sont d'accord sur le fait que l'image participe pleinement à faciliter la compréhension ; ils disent même que « sans images, l'apprenant ne peut pas comprendre un mot, un texte », ce qui est peut-être exagéré.

Les élèves ne pourraient pas se passer d'images car elles assurent une bonne compréhension du contenu du texte, permettent à l'apprenant une meilleure mémorisation, elles rendent l'enfant le plus actif possible et elles restent indispensables à l'information. Elles sont évocatrices, éveillent l'intérêt de l'élève et stimulent son cerveau.

Ce groupe d'enseignants parle d'une mise en situation de l'élève grâce à l'image qui reflète approximativement le contexte à étudier.

Seuls quatre enseignants ont dit que la place accordée à l'image dans le manuel est peu importante pour la simple raison que les illustrations ne sont pas assez explicites (manque de détails) ni même assez attrayantes, ce qui oblige les enseignants à compter sur leurs propres moyens pour fournir les images nécessaires et capitales à la leçon et ainsi mieux expliquer leurs cours.

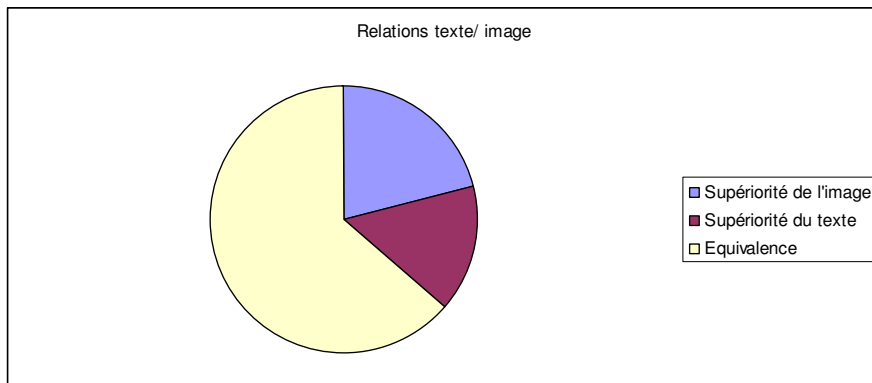
**Item 3 : Les images sont-elles accompagnées d'un texte ?**

Toutes les réponses disaient que les images sont accompagnées d'un texte et qu'elles ne peuvent donc pas fonctionner et agir seules. Il suffit feuilleter les pages du manuel pour vérifier cela.

**Item 4 : L'image est-elle supérieure au texte ?**

**Item 5 : Le texte est-il supérieur à l'image ?**

**Item 6 : Le texte et l'image sont-ils équivalents ?**



La troisième, la quatrième et la cinquième question nous permettent de connaître le statut de l'image par rapport au texte et vice versa.

Des réponses recueillies, sept disent que l'image est supérieure au texte. Cinq enseignants estiment le contraire et affirment que le texte est bien plus supérieur à l'image. Tandis que le reste des enseignants voient une sorte d'équivalence entre les deux disant que le texte et l'image sont sur la même longueur d'ondes et qu'ils ont tous les deux le même degré d'importance.

**Item7 : Quel rôle détient l'image dans le manuel scolaire ?**

Les enseignants, pour la plupart, assignent à l'image un rôle explicatif. Pour eux l'image est le seul moyen d'expliquer le sens ambigu d'un mot ou d'un texte et elle apporte toujours une note de clarté au cours qui ne peut se dérouler, selon eux, sans elle.

Un seul enseignant voit en elle un objet esthétique. Pour lui l'image est un beau mélange de couleurs (à noter que le manuel scolaire ne contient aucune image en noir et blanc) et de formes qui donne au manuel sa part de charme et fait ressortir en lui le côté enfantin qui attire et motive les élèves de troisième année primaire. Ils prennent du plaisir à feuilleter ce livre si riche en illustrations, ça nous conduit alors au rôle appellatif de l'image. Cependant, il y avait quand-même un enseignant pour qui l'image n'a pas le mérite d'être vantée vu qu'elle n'apporte rien au manuel. Cela nous a peu convaincu car les différents rôles que jouent les images du livre sont frappants et ce qu'elles apportent au cours saute aux yeux. On ne peut nullement dire que l'image est dépourvue de toute utilité et qu'elle ne possède aucune fonction. Si on n'approuve pas son côté explicatif et instructif, on ne peut tout de même pas nier sa fonction ornementale.

***Item 8 : Quel rôle joue l'image dans votre cours de français ?***

Nous avons posé cette question pour voir que pensent les enseignants de ce support et que leur apporte-t-il de plus dans leurs cours.

Tous lui trouvent une utilité. Ils avaient à choisir entre trois réponses : « important », « très important », « peu important ». La case réservée à la dernière réponse ne fût cochée par personne. Beaucoup des enseignants interrogés ont parlé des compétences de l'expression orale que favorise l'image. Effectivement, si elle est richement fournie, elle constitue sans exagérer une assimilation et expression à 90%. Quand un jeune débutant a en face de lui l'objet ou la représentation visuelle du message en question, ça éveille beaucoup plus son intérêt facilite sa compréhension. « L'image est la clé permettant l'ouverture du cours et l'accès au sens », affirmait une enseignante pour qui l'image est le moyen de « bien commencer » son cours et de faire parler les élèves tout en stimulant leur imagination. De plus aucun projet ne peut être réalisé sans faire appel à l'image. Elle sert de tremplin à l'élève pour le guider et l'amener vers une compréhension assez conséquente. En somme l'image est le support qui déclenche la compréhension rapide et éveille la curiosité des enfants.

***Item 9 : Comment exploitez-vous l'image dans votre cours de français ?***

Le but de cette question était surtout de savoir à quel moment du cours les enseignants usent-ils d'images.

Un groupe d'enseignants l'utilise tout au long du cours c'est-à-dire qu'ils font incessamment appel à l'image. Autrement dit, le cours ne se déroule pas sans ce support qui aide dans l'absence du concret.

Certains disent qu'ils la mettent en valeur surtout en préparation de lecture pour déterminer le contexte et offrir à l'apprenant une idée générale sur le thème qui sera abordé dans le support textuel.

Le reste des enseignants disent qu'ils préfèrent l'utiliser au début de la séance et à la fin.

Au début pour avoir l'attention des élèves et à la fin pour vérifier la compréhension et donc pour évaluer.

Pour ce qui est de la technique suivie, tous les enseignants parlent d'une bonne observation attentive de l'image suivie d'un questionnaire adéquat (exemple : que représente cette gravure, que voyez-vous sur cette image ?...) ouvrant le champ à une expression orale et une production écrite et visant à la fois des objectifs linguistiques et communicatifs.

L'image est notamment utilisée en lecture quand il s'agit de raconter une histoire. Les enseignants ajoutent qu'ils se procurent les images nécessaires qui englobent toutes les phases et les événements du récit. L'histoire est non seulement mieux racontée mais les enfants ont aussi l'impression qu'elle est jouée devant leurs yeux et le récit écrit est comme « animé ». Ceci dit, il faut choisir les images qui font que l'élève puisse les exploiter, comprendre et prendre la parole.

***Item 10 ? Pensez-vous que les images présentes dans le manuel scolaire reflètent le milieu socioculturel de l'apprenant ?***

Pour cette question, treize enseignants assurent que le milieu socioculturel est bel et bien représenté dans les pages du manuel via les textes et les images qu'il comporte. Tandis que les quinze restant, désapprouvent et estiment qu'il n'y a aucun lien entre les images du premier livre de français et la culture des apprenants.

Pour ce qui est de ceux qui ont répondu « oui », ils attestent que les images du manuel donnent toujours des informations et une vision sur le monde qui entoure l'élève et reflètent parfaitement le milieu de l'apprenant comme : le marché, l'école, la rue, la maison, etc. Pour eux, tous les sujets abordés font partie de la vie et de l'environnement des enfants de troisième année.

Ils ajoutent que les projets à réaliser sont tous extraits de notre réalité quotidienne. Ainsi l'image du manuel serait cette porte qui fait entrer en classe la société et tout qui va avec cette notion. Ce point a été d'ailleurs abordé dans le C.E.C.R. qui en parlant de l'approche communicative exigeait « l'ouverture sur le monde en cours de langue et la socialisation de la classe. »

Quant aux quinze autres enseignants qui ne voient pas de présence culturelle dans les images du manuel, ils pensent que la plupart des illustrations sont peu représentatives du milieu socioculturel. Certains ont même évoqué les textes des livres de français des autres années (3<sup>ème</sup>, 4<sup>ème</sup> et 5<sup>ème</sup>). Pinocchio, Arlequin, Benjamin, bus magique et autres n'ont aucun lien avec le milieu environnemental de l'apprenant.

Ils disent aussi que les thèmes sélectionnés ne sont pas assez attractifs.

Une enseignante trouve qu'il n'y aucune représentation des milieux ruraux. Ces derniers sont en effet exclus dans l'élaboration du manuel scolaire.

Cela va avec ce que nous avons pu remarquer et déduire lors des observations de classe. Le manuel scolaire de troisième année primaire ne propose pas des situations vraiment adaptées au milieu de l'apprenant si ce n'est quelques exceptions, et cela peut conduire l'enseignant à ne pas cerner comme il se doit le profil de sortie de l'élève algérien

***Item 11? Les apprenants sont-ils motivés par les images du manuel scolaire ?***

Sur cette question, il y avait 24 « oui » et 4 « non ».

La totalité des enseignants des classes de troisième année primaire parlent d'une réelle motivation au sein de la classe déclenchée par les images. Ils voient tous que l'image apporte aux élèves l'envie de participer à leur apprentissage au détriment de l'ennui et de la passivité qu'est susceptible de causer un texte sans illustrations ?

Selon eux l'image est une figuration fidèle et une interprétation authentique qui explique mieux et pousse à agir d'une part et inspire à une lecture plaisir d'autre part. Il est certain que l'on a droit à plus d'attention quand l'élève a en face de lui des images qui constituent un soutien efficace dans la mise en place des compétences de compréhension et d'expression.

Ils jugent que les images permettent de se concentrer sur l'activité et lui donnent un sens accessible. Sur ce point, nous sommes d'accord avec les enseignants car nous savons que les enfants sont attirés par les couleurs et les motifs des dessins. Cela conduit à une réaction efficace. Et les petits apprenants aiment joindre l'écrit à l'image pour que la compréhension atteigne son apogée.

Toutefois une minorité d'enseignants s'opposent à ce point de vue. Ils affirment que l'image, du moins celle du manuel, ne motive en aucun cas le jeune apprenant. Selon eux, ces images n'ont pas d'effet sur l'attitude des apprenants en classe et ils sont toujours contraints de donner plus de détails pour capter l'attention de leurs élèves.

Un enseignant justifie sa réponse par le fait que les thèmes proposés dans les projets ne sont pas assez variés et qu'ils sont plutôt assez ennuyeux pour l'âge des élèves en question.

En somme, ces enseignants pensent que le manuel scolaire est loin d'être attrayant. Il ne suscite pas la curiosité des élèves et même ne leur procure pas l'envie d'apprendre.

**Item 12 : Quelle est la réaction des élèves face aux images en classe ?**

A cette question les réponses variaient entre « indifférence », « émerveillement » et « interrogation ».

Huit enseignants disent que les réactions des élèves face aux images se caractérisent surtout par des interrogations. Face à un support authentique, différent du texte et riche en détails, les élèves se posent des questions du type : c'est quoi cette image ? Quel rapport a-t-elle avec le mot ou la phrase écrite à côté, qu'est-ce que je vois... ?

Ces interrogations conduisent l'apprenant à une meilleure participation à son apprentissage. Ces mêmes interrogations font naître chez l'apprenant la curiosité et le désir de savoir plus.

15 enseignants parlaient par ailleurs d'un état d'émerveillement lors de la découverte de l'image. En effet, le public en question est un groupe d'élèves qui ont tous entre sept et huit ans, ce sont des enfants qui aiment les couleurs et les images attirantes. De plus si les cours les ennui, l'image est l'issue de secours qui les délivre de cet ennui. Et il n'est pas étonnant que l'élève soit attiré beaucoup plus par l'image que le texte. Ce type d'illustration qui débouche sur l'émerveillement ne peut qu'être bénéfique pour l'enseignant qui désormais a peut gagner l'attention de l'élève son cours avec une présence bien plus active. A partir de là, l'élève est amené progressivement à s'exprimer et à utiliser la langue orale et écrite.

Or, les collègues restant estiment que les images apportent peu vu l'indifférence de leurs élèves face à elles. Ces enseignants n'ont malheureusement pas justifié leurs réponses. Nous, nous expliquons cela par la qualité des images choisies. Evidemment que si l'on présentait à un enfant des images qui n'ont aucun aspect attrayant, ils finiront par s'ennuyer et les délaisser. Pour avoir une bonne réaction, il faut savoir choisir les images du cours et prendre le temps de trier celles qui conviennent le mieux à chaque séance. Il ne faut pas non plus compter que sur les images du manuel. Notre propre observation de ce livre nous a menés à déduire qu'elles ne sont pas toujours assez fructueuses.

L'analyse de ces réponses montre que la totalité des enseignants sont en faveur de l'utilisation de l'image en classe. Elle reste l'outil qui facilite l'accès au sens en cours de lecture.

L'image est aussi le moyen d'éveiller la curiosité de l'enfant et d'avoir toute son attention pour une meilleure participation en cours. Toutefois, pour aboutir à un bon résultat, il faut bien choisir les illustrations. Des images ennuyeuses qui n'ont aucun lien avec l'univers du jeune apprenant peuvent le délasser et donc conduire à un échec dans l'acquisition des compétences préalablement définies.

Pour atteindre son objectif, l'enseignant ne doit pas se contenter des illustrations du manuel qui sont parfois peu expressives et non attrayantes. Il doit bien au contraire faire l'effort d'aller puiser ailleurs pour se procurer des images qui intéresseraient les élèves de huit ans et qui répondraient à leurs besoins linguistiques, communicatifs et socioculturels.

#### **4. Les relations entre le texte et l'image**

Nous savons que le texte et l'image représentent tous deux, deux entités importantes, deux codes de communication, chacun ayant ses propres signes et son rôle pédagogique.

A partir de ce constat, il nous semble qu'il est essentiel de définir les relations que puissent entretenir ces deux types du langage. De par leur complexité, ces relations font beaucoup parler d'elles. Nous allons essayer à partir

des données du questionnaire, de nos connaissances et de nos lectures de nous étaler sur ce point et d'en donner quelques exemples.

Les relations entre le texte et l'image sont bien diverses. Nous pouvons parler de

*« relation virtuelle : lorsque le texte décrit par exemple un spectacle de nature visuelle, comme un lieu, un tableau ou un visage, qui n'est pas censé exister ; relation effective : de simultanéité de leur réception, comme dans le cas de la bande dessinée, d'un album pour enfant, etc., ou de successivité de leur production : lorsque telle œuvre picturale s'inspire de telle autre œuvre littéraire, par exemple »<sup>58</sup>.*

Jean-Louis Tilleul nous montre ici la complexité des rapports texte / image. Le message linguistique qu'est le texte est assez riche pour pouvoir fonctionner seul. Dans certains cas, il n'est accompagné d'images que pour lui servir d'ornement esthétique et pour le rendre plus beau aux yeux du lecteur. Cependant, quand il s'agit de nouveaux apprenants, le texte peut avoir besoin qu'on l'associe à certaines images pour éclaircir son sens et le rendre plus compréhensible. Et vice versa, l'image peut très bien fonctionner sans texte mais cela dépend de sa qualité et de ce qu'elle véhicule. Citons ici l'exemple des panneaux de la circulation routière. Il est aisé de trouver l'équivalent linguistique qu'un panneau de sécurité veut transmettre : « interdiction de faire demi-tour, passage piéton, sens interdit, chaussée glissante, etc. »

Dans le cas où elle est décontextualisée et peu significative ou au contraire « trop riche » en sens et difficile à déchiffrer apparaît la nécessité de faire appel au texte.

*« Certaines images sont intimement liées au texte qu'elles sont censées accompagner : ce ne sont pas les mêmes images qui se trouvent en regard d'un article scientifique, d'une page pratique ou d'un compte-rendu de débat politique. Inversement, certains textes seront tributaires des images qui leur servent de support. Le slogan publicitaire, la légende, les indications sur un schéma en sont des exemples. Ces relations (...) semblent pouvoir se différencier selon qu'elles reposent sur l'équivalence ou la complémentarité. »<sup>59</sup>*

Certains textes peuvent complètement dépendre des images qui les illustrent à l'exemple des schémas scientifiques et leurs légendes et certaines images ne peuvent nullement se passer du texte qui les accompagne. L'exemple qui peut mieux illustrer cela est celui des images polysémiques connotatives. Ces dernières apportent souvent plusieurs sens à la fois et sont donc difficiles à lire voire à déchiffrer. Le texte devient dès lors une nécessité qui permet à l'apprenant de dégager le sens voulu et de mettre de côté ceux qui peuvent l'induire en erreur.

Les relations entre ces deux codes dépendent également de l'écrivain, de l'illustrateur et de l'objectif que l'on veut atteindre via l'adjonction de l'image et du texte. Dans certaines situations d'apprentissage, il est préférable de centrer son attention sur le support linguistique tandis que dans d'autres on préfère donner la priorité aux images.

---

<sup>58</sup> TILLEUIL Jean-Louis, WATTHEE-DELMOTTE Myriam, *Texte, image et imaginaire*, l'Harmattan : Structures et Pouvoir Imagina, septembre 2007, p. 208.

<sup>59</sup> De MARGERIE Charles, PORCHER Louis, *Des médias dans les cours de langue*, Paris, CLE international : Didactique des langues étrangères, 1984, p.40.

Voici donc les différentes relations existant entre le texte et l'image :

#### 4.1. L'image et le texte sont complémentaires

Certes, nous avons dit que pour l'enfant qui commence à peine à apprendre une langue étrangère, il serait plus facile de comprendre à partir d'une image plutôt que d'un ensemble de codes linguistiques. Mais cela ne veut point dire que codes linguistiques et images fixes sont opposés. Ce que nous voulons avancer est que pour faciliter la tâche d'apprendre à l'élève il serait préférable de faire appel aux deux codes qui sont, nous semble-t-il, non pas contraires l'un à l'autre mais complémentaires.

Et comme l'a signalé M. Melot :

*« tout code, y compris l'alphabet originel, a une part d'analogie. Toute image a une part de code. L'un n'est jamais pur de l'autre. Il reste que chaque signe appartient plutôt à l'un ou à l'autre fonctionnement »<sup>60</sup>*

Ces propos nous renvoient à la fonction de complémentarité.

Il y a quelques années, on était persuadé que l'image et le discours linguistique étaient à deux extrémités bien distinctes. Dans son essai « Lacoön ou les frontières de la peinture et de la poésie » le philosophe Lessing oppose la linguistique au visuel. Il affirme que :

*« Les arts visuels se déroulent dans l'espace, ils sont immédiats, on les saisit globalement, ils s'expriment toujours au présent de l'indicatif, et figurent des objets concrets. Les arts du discours, à l'inverse, se déroulent dans le temps, ils sont séquentiels, peuvent exprimer le passé, le futur ou le conditionnel, traduire des concepts aussi bien que l'irréel. Les premiers s'expriment par le particulier, les seconds peuvent exprimer le général et l'universel ; les premiers préfèrent l'analyse, la description, les seconds l'abstraction et la synthèse. »<sup>61</sup>*

Cependant depuis 1766, les choses ont bien évolué : « d'abord l'écriture est redevenue une image, ensuite l'image a appris à parler »<sup>62</sup>. Si le texte a longtemps imposé son aspect à l'image, de nos jours, c'est l'image qui lui impose le sien.

Suite aux réponses recueillies auprès des enseignants et de nos observations de classe, nous avons pu déduire qu'il existe une sorte d'harmonie quand texte et image se complètent pour ne former qu'une seule entité ayant un sens.

A la page 8 du manuel scolaire, les élèves doivent pour la séance de l'oral comprendre et répéter un dialogue dont voici un fragment :

- Regarde Amina, c'est notre nouvelle école.

---

<sup>60</sup> MELOT Michel, « L'image n'est plus ce qu'elle était » in *Documentaliste Science de l'information*, 2005/2006, volume 42, p. 362.

<sup>61</sup> LESSING Gotthold Ephraim, *Lacoön ou Des frontières respectives de la peinture et de la poésie*. Paris : Hermann, Octobre 211.

<sup>62</sup> MELOT Michel, *op.cit.*, p.363.

- Oui ! Comme elle est belle.

Et le dialogue est accompagné d'une image montrant une école ainsi que sa beauté.

Ici le texte a besoin de cette image pour être saisi. Cette image aide à comprendre les mots «école » et «belle »; elle permet aussi de transmettre l'excitation des deux personnages à l'idée d'aller dans cette belle école. L'image aide ici à rendre le texte clair. En effet, elle peut montrer ce que le texte ne dit pas.

A la page 110, les élèves ont devant leurs yeux une histoire. C'est un court conte « La petite poule rouge ».

Ici les images et le texte ne peuvent se concevoir sans la présence de l'un et de l'autre. Le texte ne peut être compris sans qu'il soit combiné aux images et vice versa. L'univers de l'histoire a besoin de l'alternance des deux entités pour être saisi.

Dans toutes les séances de préparation de lecture, les activités se font à partir d'images. Ces dernières aident à anticiper sur le sens du texte qui sera abordé en séance de lecture. Elles conduiront les apprenants à faire des hypothèses de sens pour les confirmer ou les infirmer après la lecture du texte. Ce jeu entre l'image et le texte aide non seulement à une meilleure compréhension mais il ouvre le champ à des exercices de réflexion : l'élève fait des va et vient entre le texte et l'image, il se pose des questions pour comparer le sens que chacun apporte, il dégage le lien existant entre les deux, il trouve dans le texte ce dont parlaient les images et revoient ces dernières pour confirmer ou infirmer ses hypothèses. Nous voyons ici la forte complicité qu'ont les fonctions de l'image et du texte. Et cette complémentarité se résume dans le manuel scolaire suivant deux axes :

- le texte est complémentaire de l'image ;
- l'image est complémentaire du texte.

#### **4.2. Le texte est complémentaire de l'image**

*« La sémiologie est une partie de la linguistique »<sup>63</sup>*

Ici le texte sert à préciser le sens de l'image de nature polysémique. C'est là que Barthes<sup>64</sup> traite le mot et donc le texte de guide de lecture, de référent de l'image dans le sens où il sert à guider vers un sens. L'image de nature polysémique dépendrait dès lors entièrement du texte écrit qui fait en sorte que l'élève en dégage une seule au lieu de plusieurs interprétations.

En plus du fait que le mot réduit la polysémie de l'image, il transmet également ce dont elle ne peut pas parler. Il peut véhiculer des réactions, des sentiments, des pensées, des messages que l'image ne peut refléter. En effet, dans plusieurs cas, lire ou regarder une illustration ne suffit pas pour en comprendre le contenu.

L'image fonctionne donc en relation avec le texte. Dans ce cas, sa compréhension dépend de celle du texte. Ce dernier aide l'élève à atteindre l'objectif dessiné par l'image en précisant les idées qu'elle comporte. Il complète également les informations que les illustrations ne peuvent pas énoncer. C'est comme si les mots donnaient de la vie aux images inanimées et incompréhensibles sans la présence du texte.

Le code linguistique peut en outre démontrer la fausseté ou la vérité du code iconique en en fixer le sens.

---

<sup>63</sup> M. Joly. 1994 p.21. L'image et les signes. Bordeaux : Nathan collection.

<sup>64</sup> BARTHES Roland, *op. cit.*, p.13.



La lecture de certaines images doit donc faire nécessairement appel à une association avec le langage écrit qui permet de la rendre significative ;

Ainsi une pédagogie par l'image ne devrait pas remplacer la langue par l'image mais faire en sorte que toutes les deux soient tout le temps accompagnées pour faciliter la compréhension et l'apprentissage. Autrement dit une pédagogie par l'image passe essentiellement par le code linguistique.

En somme le texte ici peut se voir attribuer les rôles suivants :

- un guide de lecture de l'image qui réduit son ambiguïté ;
- un référent qui donne du sens à l'image en apportant plus de précisions ;
- un moyen de dire ce que l'image ne peut montrer.

Beaucoup de théoriciens rejoignent l'idée qui fait que le texte complète l'image et qu'il lui est bien supérieur, et saisissent l'occasion pour prendre la défense du texte et de la langue au détriment du message visuel.

« Il n'est pas juste de parler d'une civilisation de l'image, nous sommes encore et plus que jamais une civilisation de l'écrit »<sup>65</sup>, disait Barthes pour qui l'écrit ne peut jamais se voir remplacer ou même indexer par l'image. Pour lui aucun système y compris le code visuel ne peut fonctionner sans la langue.

*« Les substances non linguistiques, le sémiologue (...) est appelé à trouver tôt ou tard le langage (le « vrai ») sur son chemin, non seulement à titre de modèle, mais à titre de composant, de relais ou de signifié (...) ce sont des objets fonctionnant sous le langage, mais jamais sans lui. »<sup>66</sup>*

Suivant ces propos, nous pouvons déduire qu'aucun système ne peut fonctionner sans le langage textuel.

Pour parler de cette relation qui consiste à ce que le texte apporte du sens à l'image, prenons un exemple du manuel scolaire.

A la page 42, les élèves ont pour la préparation de lecture à leur disposition une vignette :



<sup>65</sup>JOLY Martine, *L'image et les signes*, Bordeaux : Nathan, collection « Nathan cinéma-image », 1994, p.12.

<sup>66</sup> *Ibid.*, p. 20.

Les élèves ne peuvent avoir recours au contenu de la discussion qui se déroule dans la saynète qu'une fois les phrases dans les bulles sont lues et comprises. « *Ce n'est plus le texte qui aide à lire l'image (...) mais c'est l'image qui n'est plus lue que par rapport au texte.* »<sup>67</sup>

#### **4.3. L'image est complémentaire du texte**

Inversement à la relation précédente, dans certains cas, c'est l'image qui vient apporter son appui au texte. Ici, nous pouvons parler par exemple du livre d'enfants : si pour l'adulte les images contenues dans ce livre semblent illustrer le texte, pour l'enfant qui commence à peine à découvrir la langue étrangère, c'est le texte qui vient illustrer l'image. Dans ce livre l'image rend l'histoire moins fictive en plantant le décor, l'espace, les forces agissantes (objets, personnages) ; l'image prend le relais pour narrer.

Quand c'est l'image qui complète le texte, elle rend aisé le recours au système linguistique.

L'image n'est pas inconnue aux élèves, elle fait partie de leur univers, leur parle et les manipule. Elle devient ainsi une bonne case de départ en cours de langue et un outil de réflexion.

L'image peut même apporter un plus au texte, c'est-à-dire des éléments nécessaires à la compréhension et qui ne se trouvent pas dans le texte, des éléments qu'elle seule peut révéler. L'image peut dire des choses et apporter ainsi un appui incontournable au mot. Et son introduction dans le système pédagogique dans les années 60 à travers les méthodes audiovisuelles ne peut que justifier ce que nous venons d'avancer. Dans sa fonction de compléter le texte, l'image pourrait avoir plusieurs rôles : elle peut être la représentation symbolique de ce qui est écrit, elle peut jouer le rôle du référent du texte en apportant des précisions qui enrichissent la signification du texte, elle peut également assurer une fonction provocatrice ou séductrice dont l'objectif serait de faire lire. Aussi, elle peut assurer une bonne compréhension du texte. Nous nous attarderons sur ces fonctions un peu plus bas.

Il est important ici de parler de la complexité voire même de la difficulté du code écrit pour les enfants de troisième année primaire. Nous faisons allusion à la grammaire, à l'orthographe, au lexique, etc. Ces deniers sont loin d'être facilement décryptés et maîtrisés par les enfants. L'image vient ici pour briser cet obstacle et cette frustration.

En résumé, nous pouvons lire dans une image les idées que veut transmettre le texte. Parce qu'elle est proche du réel, l'image rend concrets le message ou l'histoire racontée, elle offre à l'élève une représentation « presque réelle » des événements. Elle facilite ainsi la compréhension.

## **5. Importance de l'espace réservé à l'image et au texte dans les pages du manuel**

La place qu'on réserve à l'image ou au texte sur une feuille est tout aussi importante que significative. L'image occupe différentes proportions sur les pages du manuel scolaire. Elle peut y être tout entière ou au contraire se voir attribuer qu'une petite place.

Quand elle est accompagnée d'un texte, ce dernier peut venir après elle ou la précéder. Il peut se trouver en bas de l'image, en haut, à côté ou même au centre de l'image à l'exemple des bandes dessinées.

---

<sup>67</sup> De MARGERIE Charles, PORCHER Louis, *op. cit.*, p. 42.

Cette place accordée à l'image sur une page peut influencer sur ses rapports avec le texte et donc sur sa fonction.

Sur le manuel, nous avons trois cas de figure :

- l'image occupe plus de place que le texte ;
- le texte occupe plus de place que l'image ;
- le texte et l'image occupent la même proportion de l'espace.

**L'image occupe plus de place que le texte :**

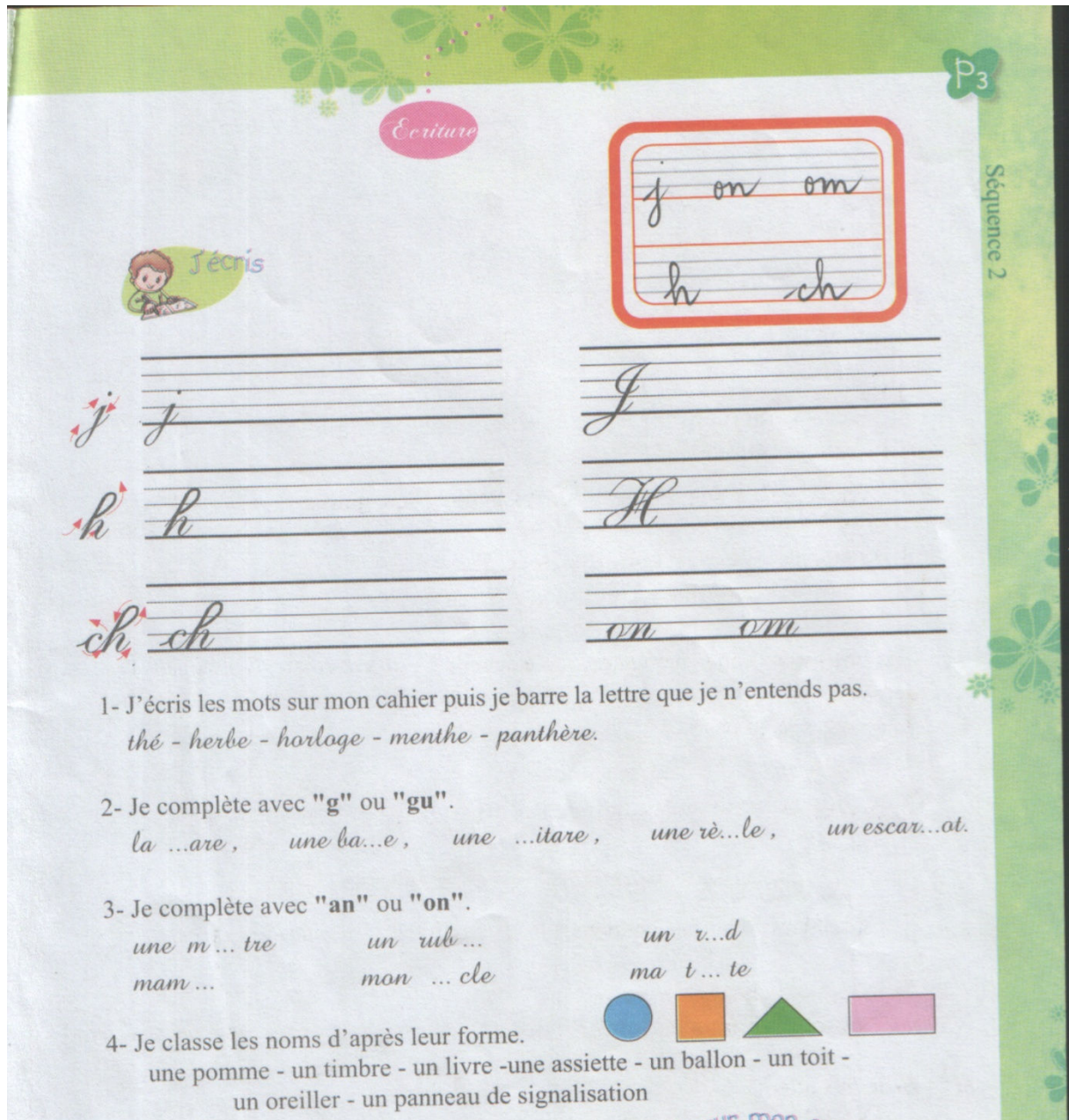
Observons cette page du manuel



Nous remarquons ici la supériorité de l'image sur le texte. De plus elle est placée en haut de la page avant le code écrit. L'intention en est sans doute d'attirer le regard de l'élève d'abord sur l'image pour qu'il puisse en dégager tout seul un sens. La phrase écrite sous l'image aide les élèves qui ont du mal à percevoir la signification de l'illustration.

- Le texte occupe plus de place que l'image :

Cela est visible notamment dans les activités d'écriture. En effet, chez la plupart des enseignants chez qui nous avons assisté, c'est la séance d'écriture qui faisait le moins appel aux images et les pages du manuel qui lui sont réservées en sont la preuve. Observons les exemples suivants :




Nous voyons que les seules images présentes sur la page sont celles de quatre formes aux couleurs différentes. Les réponses aux trois premières questions consistent à une reproduction de ce qui est écrit et ne demandent pas beaucoup de réflexion si ce n'est l'œil attentif des apprenants.

La quatrième question est bien différente de celles qui la précèdent. Ici l'activité ne peut se faire sans images. Pour vérifier qu'ils ont bien assimilé les termes : pomme, timbre, livre, assiette, ballon, toit, oreiller, et panneau de signalisation, on demande aux élèves de relier chaque mot à la forme qui lui convient.



Observons maintenant la page 77 :

P3  
 Séquence 3


Écriture

1- Je copie le tableau sur mon cahier puis je classe les mots. X





vent - champ - novembre - décembre - chanter - rond - pompe - jambe - long - encore - content - sans - gens - gant - tomber - ranger - enfant.

an	am	en	em	on	om

2- Je copie les mots sur mon cahier puis je les relie pour faire des phrases.

la figue et la mangue le grenadier le coquelicot	a     sont     est	fleuri des pétales rouges des fruits
--	--------------------------	--


X3- Je recopie sur mon cahier puis je complète avec **il / ils / elle / elles**.


			
... saute.	... saute.	... sautent.	... sautent.

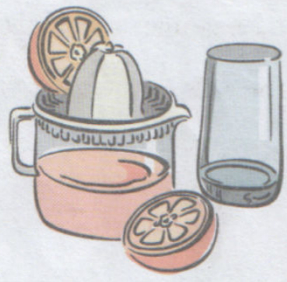
4- Je complète avec les mots suivants : **rouge - orange - jaune**.

La mandarine est ... .  
 La tomate est ... .  
 Le melon est ... .

5- Je complète les phrases sur mon cahier.

J'ai faim, je mange une 

J'ai soif, je bois du 



Le premier et le deuxième exercice sont des exercices de copie qui ne nécessitent pas vraiment l'utilisation de l'image.

Dans le troisième exercice, les élèves doivent compléter des énoncés par des pronoms personnels. Il suffit d'observer l'exercice pour constater qu'on ne peut lui restituer les illustrations.

Le quatrième exercice demande aux élèves de donner les couleurs de trois fruits. Ici, on ne pouvait tout de même pas offrir sur un plateau les réponses en montrant les représentations réelles de ces fruits en images.

Quant au cinquième exercice, la présence de l'illustration y est importante car c'est à partir des images que les élèves répondront aux questions.

- **Le texte et l'image occupent la même proportion d'espace :**

Ce cas est le plus fréquent au sein du livre de français. La majeure partie des pages est répartie équitablement entre l'image et le texte. Cela nous renvoie à la notion de complémentarité déjà évoquée. Les deux codes fonctionnent en faisant appel l'un à l'autre. Leur interaction débouche sur diverses activités à l'écrit et à l'oral.

Observons ce qui suit :



Nous voyons ici les va et vient qu'opèrent les élèves et les enseignants entre les images et le texte. Pour comprendre ce que dit le personnage sur la photo, ils doivent lire les phrases contenues dans les bulles. Après s'être rendu compte qu'il s'agit de questions, ils doivent observer les images pour y trouver les réponses.

Quand les images et le texte sont sur une même page, nous pouvons distinguer trois cas :

- le texte précède l'image : ici, c'est lui qui en détermine préalablement le sens. Sa polysémie n'a plus lieu d'être, ses diverses interprétations sont dissimulées et sa lecture est orientée par celle du texte. L'image ne serait alors qu'un objet esthétique ou une simple reproduction du texte.
- L'image précède le texte : ici le texte éclaircit l'ambiguïté de l'image, apporte des réponses aux questions que fait naître l'image chez l'enfant. Il peut même y apporter un plus ; des informations qu'elle ne peut pas transmettre.
- L'image et le texte sont simultanés : chacun fonctionne ici avec l'aide de l'autre. Chaque support a son rôle à jouer, chaque illustration complète le texte et vice versa. Le texte et l'image deviennent équivalents, pas dans la mesure ou nous pouvons substituer l'un par l'autre mais dans le sens où chaque

code (iconique ou écrit) est un langage, voire même un texte à part entière et véhicule un message nécessaire à la compréhension.

*« Il faut donc apporter des réserves à cette impression superficielle d'équivalence et prendre conscience que l'image transcodée du texte n'est plus le texte d'origine, mais un autre texte qui requiert à son tour d'être lu et interprété. »<sup>68</sup>*

Ceci dit, il existe des cas où l'image et le texte n'entretiennent pas de rapport. Même s'ils se trouvent sur la même page, ces deux codes peuvent n'avoir aucun lien sémantique. Ils ne sont ni équivalents ni opposés. Chacun fonctionne de son côté sans influencer sur l'autre. Le texte se suffit à lui-même sans faire appel à l'image à côté et cette dernière en est indépendante et ne s'y réfère pas.

En conclusion, l'image donne au lecteur la possibilité d'errer dans l'imaginaire. Elle est facilement repérable vu qu'elle représente un monde analogique proche de la réalité des élèves. Chaque enfant peut lui attribuer le sens qu'il veut de par sa nature polysémique. Elle peut être comprise par la totalité de la classe. Le texte quant à lui, il est marqué par sa linéarité. Il a des caractéristiques et des normes qui lui sont propres (grammaire, système d'énonciation, etc.). Il ne peut être compris qu'une fois le code linguistique maîtrisé. C'est rare où il est polysémique. Nous voyons là combien le texte et l'image sont différents mais cela n'empêche pas de les associer et de voir naître entre eux des relations tout aussi diverses que complexes. Il résulte de leur interaction, un véritable outil d'apprentissage.

## **5. Les fonctions de l'image**

L'image nous permet de voir ce qui existe en réalité. Elle concrétise le sens. Nous rappelons que quand elle est simultanée avec le texte, elle précise le sens du mot qui à son tour en dégage toute polysémie. Quand le texte précède l'image, elle lui sert de renforcement. Elle peut également devenir témoignage et preuve. Si c'est l'image qui précède le discours, l'élève fera travailler son cerveau pour deviner à quoi renvoie l'image en question. Donc l'image ne sert pas qu'à décorer ou à illustrer le discours, elle peut aussi le compléter et le concrétiser.

Ce petit rappel que nous venons de faire a pour but de rappeler que l'image assure plusieurs fonctions.

Nous avons consacré dans notre questionnaire, une question renvoyant à ce sujet. A partir des réponses des enseignants et de nos observations de classe, nous allons nous étaler là-dessus.

Parlons d'abord du texte. Quand il accompagne l'image, il la complète en apportant des éléments plus ou moins repérables sur elle et oriente vers son sens. Le texte délimite les diverses interprétations d'une illustration pour qu'il n'en résulte qu'une seule. Il permet aussi de mettre l'image en contexte et de diriger ainsi la lecture. Le texte peut être interrogatif en dénonçant l'image ou uniquement descriptif en renforçant ce qu'elle dit.

Après ce bref détour sur le rôle du texte, revenons à celui de l'image.

L'image fixe est une ressource : elle offre à l'apprenant une représentation de la réalité à n'importe quel moment. Elle favorise l'ouverture sur l'imaginaire et l'interculturel. Elle fait naître chez son observateur une réflexion, une interprétation personnelle et donc un esprit critique. L'image est un langage à proprement parlé, porteur de

---

<sup>68</sup> *Ibid.*, p.41.

signification ; elle imprègne le monde des enfants et qui est porteur de signification. Les enfants aiment les images et les enseignants n'ont pas besoin de beaucoup d'effort pour attirer les élèves vers elles,

*« nombre d'enseignants (...) ont essayé de faire entrer ces images (...) dans la pratique quotidienne de leurs classes et n'ont guère eu à convaincre leurs « élèves » de les suivre, tant ceux-ci ressentaient la bouffée d'air frais que représentait pour eux ce langage qui était le leur. »<sup>69</sup>*

L'image tout comme le texte a la capacité de faire parler.

Ses fonctions diverses et complémentaires font qu'elle soit un élément pertinent de l'enseignement du français à l'école primaire durant les trois années d'apprentissage (troisième, quatrième et cinquième années.)

Quand nous sommes rentrées dans les salles de cours pour la première fois, nous étions frappés par le décor des murs. Il était constitué d'images. Petit à petit les élèves apprennent à se détacher de ces images pour les remplacer par les mots et atteindre l'aptitude de l'abstraction. L'image demeure pour eux une source d'information et de détente : on apprend tout en prenant du plaisir. De plus l'image éveille la créativité des élèves en dévoilant leur imaginaire.

Dans les activités de classe, notamment à l'oral et en lecture, la majeure partie des élèves s'appuient sur l'image pour comprendre et répondre aux questions. Quand elle est absente, son besoin se fait sentir.

En outre, à partir du moment où l'on considère l'image comme un langage, il est inéluctable de l'associer à la fonction de communication que tout langage requiert, c'est à ce propos que Martine Joly a avancé :

*« Considérer l'image comme un message visuel composé de différents signes revient (...) à la considérer comme un langage et donc comme un outil d'expression et de communication (...) on peut admettre qu'une image constitue en effet toujours un message pour autrui, même lorsque cet autrui est soi-même »<sup>70</sup>*

Ainsi l'image n'a pas pour unique objectif de faire rêver l'enfant, mais ses fonctions vont au-delà de cela. Elle séduit (l'image publicitaire), elle met en contexte, elle fait travailler la mémoire, elle témoigne et argumente, elle détend (la caricature)... *« Et pourtant, séduire, expliquer, identifier, n'est-ce pas le fond même de la pédagogie ? »<sup>71</sup>*. Anis grâce aux fonctions qu'elle assure, l'image va de paire avec la pédagogie.

Voici donc les différentes fonctions de l'image :

### **6.1 L'image, moyen pour informer**

L'image a pour fonction essentielle d'informer. La preuve en est le journal télévisé qui ne peut s'en passer.

Elle apporte des informations qui complètent celles du texte. Ces informations permettent par exemple de mieux décrire un personnage, un objet ou une situation.

---

<sup>69</sup> JAILLET Alain, *Education et sémiotique. Hommage à Michel Tardy*, Strasbourg, Presses universitaires de Strasbourg, 2000, p. 157

<sup>70</sup> JOLY Martine, *Introduction à l'analyse de l'image. Op. cit.*, p.45

<sup>71</sup> De MARGERIE Charles, PORCHER Louis, *op. cit.*, p. 30



Si elle est bien conçue, elle peut informer d'une situation mieux que puisse le faire un texte ennuyeux. Le meilleur exemple que nous pouvons fournir ici est celui des émotions transmises par l'image (les larmes de joie, de tristesse, etc.). L'image mentionne ce que les mots ne peuvent pas dire.

Les images documentaires ou réalistes éveillent l'observation attentive. Cette observation mène vers l'acquisition des connaissances ;

*« car elle aiguise le sens de l'observation et le regard, augmente les connaissances et permet ainsi de saisir plus d'informations (au sens large du terme) dans la réception spontanée des œuvres. »<sup>72</sup>*

Cette fonction informative peut se transformer en fonction épistémique. Cette dernière fait de l'image un moyen de connaissances, *« l'image peut être un outil de connaissance, parce qu'elle sert à voir le monde et à l'interpréter »<sup>73</sup>*. Autrement dit l'image n'est pas qu'une simple reproduction de la réalité, mais elle sert aussi à la signifier et à l'expliquer. L'image apporte des informations sur le monde et le fait ainsi connaître. En didactique, le pédagogue ou l'enseignant doit faire en sorte que ces informations se transforment en connaissances. Cela va avec les propos de Jacquinet :

*« on ne peut parler de formation, d'action éducative que lorsque l'information reçue a été mise en relation avec le stock individuel de schémas et de structures, ce qui transforme cette information en connaissance, c'est-à-dire en nouveaux schèmes et nouvelles structures qui vont enrichir le répertoire cognitif, comportemental ou symbolique de celui qui apprend. »<sup>74</sup>*

Oui, l'image sert à informer. Mais à quoi bon si ces informations vont se volatiliser. C'est là qu'apparaît le rôle de l'enseignant. Ce dernier doit intervenir pour ancrer ces informations dans la mémoire de l'élève. Il doit les transformer en connaissances.

Dans les activités de classe, en lecture par exemple, l'image fait partie du para-texte. Et nous connaissons tous l'importance qu'ont les éléments périphériques dans l'analyse de n'importe quel texte. Avant même de le lire, l'image nous informe sur le thème abordé. De plus, nous avons vu lors des observations de classe, qu'avant d'approcher le texte, l'élève est amené d'abord à observer les illustrations l'accompagnant (l'approche globale). Ces illustrations permettaient non seulement de dégager la thématique du texte mais également de voir les personnages, le lieu de l'histoire, etc.

L'image joue donc le rôle d'information dans la mesure où elle fournit des indices qui effacent ou du moins minimisent la distance entre le lecteur (l'élève) et le texte. Elle divulgue des informations que le texte peut contenir ou non. L'image fait croire et connaître les états de lieu. *« L'image peut, à elle seule, raconter une histoire »<sup>75</sup>*, elle peut ainsi au même titre que le texte narrer.

## **6.2. La fonction documentaire**

---

<sup>72</sup> Martine Joly, *op. cit.*, p. 39.

<sup>73</sup> Combrich Ernst, *L'art et l'illusion, psychologie de la représentation picturale*, Phaidon, 18 mai 2002, p. 187.

<sup>74</sup> JACQUINOT Geneviève, *L'école devant les écrans*, Paris, ESF, 1985, p.56.

<sup>75</sup> Battut Eric, BENSIMHON Daniel, *Lire et comprendre les images à l'école*, Paris, RETZ, 2006, p. 79.

Cette fonction rejoint surtout le côté descriptif de l'image. Dans un texte illustré, l'image montre les détails des éléments de l'histoire et elle plante le décor spatio-temporel. Elle fait participer de la sorte le lecteur au déroulement de l'histoire en lui offrant des fragments du texte sous une forme authentique et presque vraie. Elle devient ainsi la preuve de ce que dit le texte, raison pour laquelle l'auteur et l'illustrateur doivent être sur la même longueur d'onde et se mettre d'accord pour créer une harmonie entre les deux types langagiers. C'est dans ce cas que l'image devient une documentation ayant pour tâche de garantir l'authenticité.

### **6.3 La fonction symbolique**

*« La première fonction de l'image aura sans doute été de servir d'intermédiaire entre les hommes et le monde, notamment dans le domaine spirituel (...) On pense aussi aux images qui suscitent chez un groupe humain des associations d'idées automatiques à vocation universelle, par exemple les anneaux olympiques. »<sup>76</sup>*

Cela nous renvoie à la représentation symbolique que chaque image peut avoir. Le meilleur exemple que nous pouvons fournir ici est celui des images cultes et religieuses.

Dans les images symboliques, nous distinguons deux types d'images :

- l'image significative ;
- l'image suggestive.

L'image significative laisse signifier une idée commune chez les différents lecteurs. Exemple : la croix chrétienne, les anneaux des jeux olympiques, etc.

L'image suggestive exprime une idée abstraite et les exemples en sont nombreux : le rouge signifie le danger et l'interdit, les guirlandes signifient la joie et les festivités, la colombe signifie la paix, etc.

De nos jours les images symboliques ne sont pas que religieuses, ce sont toutes celles qui par l'association des idées transmettent une valeur symbolique chez ceux qui partagent plus ou moins la même culture.

### **6.4. Les fonctions esthétique et séductrice**

Il est connu que les images attirent l'attention des enfants et même celle des adultes. Elles font partie d'une grande dimension qu'est l'art. Elles reflètent aussi bien la beauté que l'horreur. Les images sont pour nous des miroirs dans lesquels on voit défiler notre société.

Qu'elle parle de beauté et de laideur, toute image est conçue pour capter les regards et pour plaire.

Son pouvoir d'attirer ne peut qu'être bénéfique pour l'enseignant qui n'a désormais pas besoin de beaucoup d'efforts pour capter l'attention de ses élèves. Ces images esthétiques ne font pas que capter les regards mais embellissent le document sur lequel elles apparaissent. Elles sont une décoration qui a pour but de rendre beau et de sensibiliser.

L'image a donc une fonction esthétique qui en « procurant à son spectateur des sensations spécifiques »<sup>77</sup> le séduit et l'incite à s'intéresser à ce support.

---

<sup>76</sup> *Idem.*

La fonction esthétique et la fonction séductrice sont complémentaires. L'image doit être belle pour séduire, surprendre, accrocher, persuader, etc.

L'image s'impose et s'offre au lecteur immédiatement au lecteur à l'opposé du texte qui exige plus d'efforts pour le lire et le comprendre.

*« L'image serait source de jouissance parce qu'elle est concrète (descriptive de la réalité) et parce que s'y épanouissent avec facilité l'art, la création... »<sup>78</sup>.*

Il suffit d'observer l'attitude d'un élève de troisième année primaire face aux images du manuel pour réaliser l'importance du côté esthétique de la page. Avant même de le feuilleter, les élèves prennent le temps de contempler la couverture de leur livre de français. Le côté gai des couleurs et des personnages les attire.

Quant aux pages du manuel, leur beauté demeure primordiale. Il n'est nullement étonnant de voir un élève sauter la page qui ne contient pas d'illustrations. Pour qu'un enfant s'attarde sur une page, il a besoin de voir de la vie là-dedans. L'introduction d'une image au sein d'un texte ne peut que le rendre plus agréable à voir et à lire, et moins lassant. Effectivement, l'illustration (si elle est bien réalisée) met un terme à la monotonie du mot et du texte. L'image donne du plaisir aux enfants à apprendre, elle éveille et suscite leur intérêt en mettant en exergue l'apprentissage et quand on réussit à avoir toute l'attention de l'élève, la tâche d'enseigner devient beaucoup plus facile.

### **6.5. L'image, moyen pour divertir**

L'image évite la redondance du mot. Elle repose le cerveau de l'apprenant et lui rend moins fatigant l'apprentissage. Certaines images accompagnent des textes sans avoir forcément un rapport avec son contenu, ni aucune fonction si ce n'est celle d'alléger la monotonie du texte.

Ces images qui ne viennent que pour illustrer le support écrit, peuvent l'éclairer.

C'est-à-dire qu'avant même d'informer ou d'expliquer, l'image se doit de distraire. Nous ne pouvons pas imaginer qu'une image ennuyeuse puisse apporter quoi que ce soit au pédagogue ou à l'apprenant.

On disait à propos des médias :

*« La fonction distractive de la radiographie et de la télévision est présente à l'intérieur de leur fonction informative et de leur fonction éducative »<sup>79</sup>*

L'image a l'avantage de maintenir le plaisir, alors pourquoi ne pas en profiter.

Nous savons que la tâche majeure des enseignants est de faire apprendre, mais cela ne les éloigne pas du fait qu'ils ont face à eux un public jeune et que tout enfant a besoin de divertissement dans sa vie y compris à l'école au début de son parcours scolaire. Ça ne coûte rien d'ajouter une touche distrayante à son cours de langue. Loin de l'idée que l'image peut détourner l'attention des élèves, bien au contraire, elle permet à l'élève de prendre du plaisir à apprendre et l'aspect ludique de la réalisation du projet en groupe en est la preuve. L'image rompt

---

<sup>77</sup> AUMONT Jacques, *L'image*, Paris, Armand Colin, 30 juin 2005.

<sup>78</sup> BARDIN Laurence. « Le texte et l'image » in *Communication et langage*, 1975, N°26, p.p. 98-112.

<sup>79</sup> VIALON Virginie, *Images et apprentissages*, l'Harmattan : Espaces discursifs, 24-11-2000, p.29.

l'opposition entre la vie scolaire et la vie extrascolaire de l'enfant, elle fait entrer son quotidien en classe et diminue l'hostilité que puisse éprouver un jeune élève face à une langue étrangère.

### **6.6. L'image et la narration**

Dans les courtes histoires contenues dans le manuel, les images jouent un rôle de narration. Nous ne prétendons pas qu'elles le font seules, mais bien évidemment en association avec le texte écrit.

En effet, les images peuvent raconter (la bande dessinée) à travers la mise en scène du décor, des personnages, de leurs réactions, etc. cela se réalise surtout avec la succession de plusieurs images qu'on appelle les images séquentielles.

### **6.7 L'image dans le rôle de faire comprendre (l'explication et la compréhension)**

Nous avons vu comment l'image facilitait la compréhension en classe. Elle permettait aux élèves de reconnaître et de nommer en langue étrangère, elle leur expliquait certains termes et notions mieux que l'enseignant ne le faisait. Quand nous avons un objet inconnu ou nouveau devant nos yeux, nous éprouvons le besoin de le toucher et de le palper pour comprendre comment il est fait, de quoi il est constitué fait, etc.

Nous sommes envahis par « *un désir de mieux comprendre, qui demande une déconstruction artificielle (« casser le joujou »), pour observer les différents rouages (« regarder comment ça marche ») avec l'espoir (...) d'une reconstruction interprétative mieux fondée* »<sup>80</sup>.

« Le joujou » en question est dans notre cas la langue française, elle est l'objet nouveau que l'image va justement permettre de mieux connaître et comprendre. L'image vient répondre au désir de l'élève pour lui expliquer cette chose nouvelle qu'il a devant ses yeux en l'occurrence la langue étrangère. L'image met en situation les énoncés et les explique elle-même. Parce qu'elle est moins codée, elle rend visible des énonciations, des situations, des idées, etc. l'illustration permet à l'élève de troisième année d'accéder directement à l'énoncé. Lors de beaucoup de cours auxquels nous étions présents, les enseignants se retrouvaient dans des situations où les élèves ne comprenaient pas l'explication en français d'un mot. Certains trouvaient comme issue de secours la langue maternelle et d'autres utilisaient la représentation authentique de ce mot, c'est-à-dire, l'objet lui-même ou l'image qui renvoie à lui. C'est ainsi que l'image expliquait aux élèves des notions qui leur étaient inconnues et qui leur permettaient de connaître un monde nouveau.

### **6.8. L'image argumentative**

L'image argumente ce qui est dit dans le texte. Elle prouve ce que l'auteur dit et elle peut même dénoncer le contenu du texte. L'image est argumentative quand l'élève voit ce qu'il a lu devant ses yeux. Elle rejoint un petit peu la fonction épistémique dans la mesure où elle est un outil de reconnaître.

### **6.9. L'image et la communication**

---

<sup>80</sup> JOLY Martine, *op. cit.*, p.38

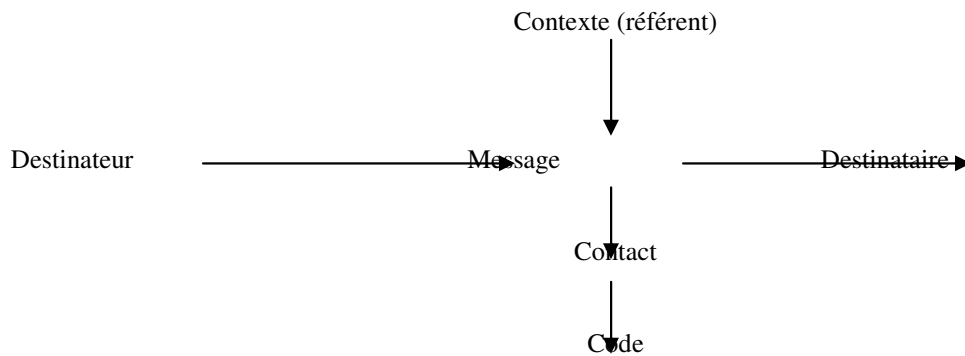
L'image est avant tout un langage et comme tout langage, elle permet de communiquer. De nature polysémique, elle ouvre le champ aux communications verbales, elle fait déclencher chez l'élève l'envie de parler, suscite ses interrogations et crée ainsi en classe des situations discursives.

Elle favorise l'expression sous ses deux formes, orale et écrite.

Face à une image qui sait faire parler, l'élève se donne la responsabilité de la déchiffrer, d'exprimer ses idées et de les justifier. L'image s'ouvre dès lors à des débats et des discussions autour des opinions de chaque élève. Et c'est à l'enseignant d'enrichir ces débats et de les rendre fructueux, pédagogiquement parlant.

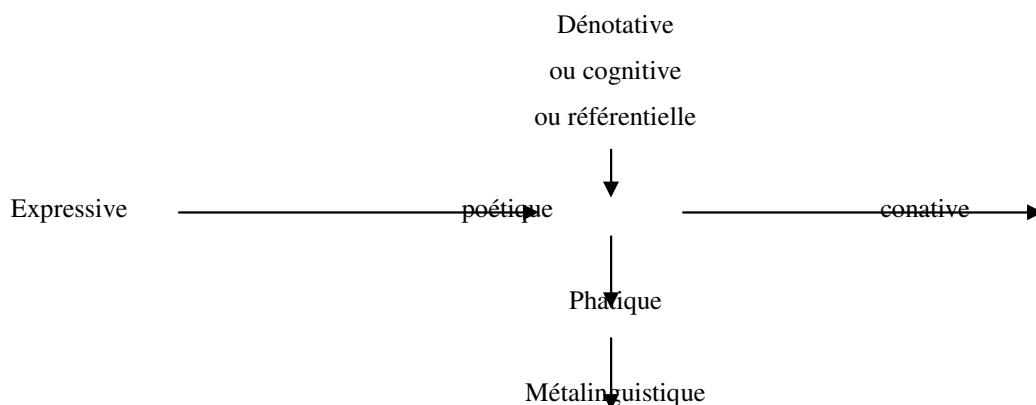
Si l'image est un langage, elle répond donc aux six fonctions définies par Roman Jakobson qui a déclaré : « *le langage doit être étudié dans toute la variété de ses fonctions.* »<sup>81</sup>

Avant de nous étaler sur ces fonctions, faisons un petit rappel des facteurs constituant tout acte de communication, y compris la communication visuelle.



Tout destinataire émet un message codé pour un destinataire. Leur communication se déroule dans un contexte défini et fait appel à un canal physique (le contact) qui leur permettra de maintenir leur communication.

Ces six constituants font paraître explicitement ou implicitement un nombre de fonction, appelées les fonctions de la communication que voici :



Nous allons essayer d'attribuer chacune de ces fonctions à l'image et voir si elle peut vraiment les assurer.

**- La fonction dénotative**

<sup>81</sup>JAKOBSON Roman, Essai de linguistique générale, Seuil : Points. 1963

Elle se focalise sur le contenu de l'image, elle prend ce qu'elle véhicule de façon objective (exemple : l'image scientifique, les panneaux de la sécurité routière, etc.)

**- La fonction poétique**

Elle étudie le message en prenant en compte son côté palpable et perceptible telles les sonorités pour la langue écrite ou parlée et les couleurs utilisées pour l'image.

**- La fonction expressive**

Elle a pour objet l'étude du destinataire. Ici on s'intéresse beaucoup plus au côté subjectif émis et exprimé par le destinataire. Dans le cas de l'image, c'est son créateur (illustrateur, peintre, photographe) qui est pris en considération ainsi que son besoin de produire.

**- La fonction conative**

Elle est contraire à la fonction émotive, centrée sur celui qui reçoit le message, qui voit l'image. Elle a pour but de l'interpeller et d'obtenir son approbation (la publicité, l'affiche). Le mot « conative » vient du latin « canatio » qui veut dire tentative et effort. C'est-à-dire que l'image doit fournir des efforts pour avoir l'attention du destinataire et pour l'impliquer dans la communication qu'elle fait naître. Si la langue utilise des procédés comme l'interrogation ou l'impératif, l'image elle, fait appel à son côté séducteur. La fonction conative et la fonction séductrice sont donc indissociables.

**- La fonction phatique**

Elle est centrée sur le contact, « *le ritualisé, ou l'embellissement. Elle habille ou enjolive* »<sup>82</sup>. Nous pouvons en citer l'image décorative, le logo.

Par le « ritualisé », l'auteur entend les formules ritualisées tel le « allo » et les autres interjections et bribes de conversation qui la maintiennent en cours. Nous trouvons que cette fonction est l'une de celles qui ne puissent pas vraiment se manifester à travers l'image. Cependant, on peut associer à la fonction phatique, la fonction esthétique qui justement habille et embellit l'image.

**- La fonction métalinguistique**

Elle s'intéresse à l'analyse du code utilisé. Quand il est question d'image, nous ne pouvons pas parler de fonction métalinguistique. Rien que le mot « métalinguistique » le confirme. C'est un pléonasme qui fait forcément allusion à la langue, la langue qu'on ne retrouve pas dans l'image.

La fonction métalinguistique « *qui consiste à parler de ses propres codes avec ses propres codes, lui semble quasi inaccessible, à cause de son manque de capacité assertive.* »<sup>83</sup>.

Effectivement, l'image ne peut en aucun cas expliquer par elle-même sa construction, la nature des éléments qui la composent ainsi que son fonctionnement. L'image ne peut pas cerner ce qu'elle montre.

Ainsi la fonction communicative d'un message visuel fait appel à toutes les fonctions citées ci-dessus (hormis la fonction métalinguistique). Chaque message que produit l'image ne fait pas appel qu'à l'une de ces fonctions mais elles participent toutes (chacune avec un degré d'importance) à sa transmission.

**6.10. Image et mémorisation**

---

<sup>82</sup> BATTUT Eric, BENSIMHON Daniel, *op. cit.*, p.79.

<sup>83</sup> JOLY Martine, *op. cit.*, p.49.

L'image est une chose qui capte le regard de l'enfant. Elle est distrayante et attirante ; et tout ce qui attire s'ancre facilement dans la mémoire de l'enfant et ne s'oublie pas. Nous avons vu lors des séances de l'expression orale et de la dictée comment les élèves se rappelaient du mot et de son écriture rien qu'on voyant l'image correspondant.

Les apprenants retiennent rapidement et aisément ce qu'ils voient plutôt que ce qu'ils lisent. Quand ils revoient les supports imagés, leur mémoire fait réapparaître leurs connaissances linguistiques. L'image perdure dans la mémoire visuelle de l'enfant et l'aide à se rappeler de ce qu'il a antérieurement appris avec l'aide de l'image. L'ancrage des savoirs authentiques leur permet de les réinvestir et de les approfondir

Le tableau suivant réalisé par Yves Bandry<sup>84</sup> résume en quelque sorte le rôle de l'image.

Savoir énoncer		Savoir Savoir faire
Susciter Activer Déclencher Suggérer Expliquer Donner envie Créer désir Créer besoin	Langage et création plastique	Communiquer Exprimer Différencier Reconnaître Se rappeler
Dispositif	Problématiser	Réflexion

L'image est un outil à différents critères. Il déclenche la réflexion de l'élève et lui donne l'envie d'apprendre. Grâce à ces critères (susciter, activer, suggérer, etc.), l'image fait naître chez l'enfant des savoirs et des savoirs faire tels que le développement de la communication et de l'expression orale.

Ceci dit, il ne faut pas s'entêter à opposer image e texte. Les fonctions de chacun d'eux sont importantes.

*« Il ne faut point arriver à une séparation figée des fonctions des codes iconique et linguistique : l'esthétique, la créativité, l'affectif, le symbolique, la liberté d'interprétation, etc. d'un côté, l'information, le conformisme, la logique, l'abstraction, la précision du sens, etc. de l'autre. »<sup>85</sup>.*

Ainsi grâce à l'image l'apprentissage devient visualisable, elle s'offre comme preuve et outil complémentaire au mot. Elle ancre les informations et les transforme en connaissances. Elle délivre l'élève de toute forme d'ennui et

<sup>84</sup> BAUDRY Yves, *Images de la pédagogie, pédagogie de l'image*, Paris, Maisonneuve & Larose : Archimbaud, 1998, p. 68.

<sup>85</sup> BARDIN Laurence, *op. cit.*, p. 112.

### ***Chapitre3 : Images et texte, relations et fonctions***

de délasserment. Elle repose l'esprit de l'élève et élargit son imagination. Elle aide à comprendre ce que le mot ne peut expliquer. Toutes ces fonctions s'ajoutent les unes aux autres pour assurer un bon apprentissage.



## **Conclusion**

Au terme de ce travail, signalons que dans le but d'une recherche qui tend à rendre compte de l'importance de l'image fixe comme support didactique, nous avons emprunté différentes voies théoriques dont quelques unes étaient suffisamment exploitées et appliquées tandis que d'autres non. En effet, malgré nos efforts, notre recherche, relevant des domaines didactique et psychologique, ne peut que demeurer partielle, surtout que l'étendue de notre champ d'investigation demeure assez vaste et problématique en même temps.

Cette recherche avait pour objet l'utilisation de l'image fixe en classe de langue sans toutefois négliger celle (l'utilisation) du mot. Elle nous a permis d'évaluer le rôle de l'image dans le monde des jeunes apprenants.

L'enfant n'est pas forcément concerné par la langue étrangère comme il peut l'être par la langue maternelle. Voilà pourquoi, il est nécessaire de faire en sorte qu'il s'approprie la langue étrangère représentée réellement (d'où l'utilisation de l'image fixe) dans un univers de référence dans lequel l'enfant peut puiser spontanément. L'enseignant se doit donc de construire un espace approprié au sein duquel la langue étrangère peut prendre une forme qui interpelle et aide l'enfant dans son apprentissage. Pour les apprenants, c'est l'occasion d'utiliser pleinement l'expression (écrite ou orale) et d'élargir leurs pratiques langagières et culturelles.

Toute motivation entraîne le désir d'apprendre, et l'image de par sa nature divertissante et récréative, peut aider les apprenants à mieux communiquer avec une langue qui leur est étrangère.

Nous savons que nous n'innovons pas en la matière mais nous voulons juste affirmer que son utilisation en classe débouche sur différentes activités permettant un enrichissement linguistique.

Même si l'image fait peur à certains spécialistes du monde éducatif dans la mesure où elle pourrait représenter une sorte de menace pour l'écrit, elle a tout de même su se placer au même rang que le mot non pas pour le remplacer mais pour le fortifier pour un apprentissage meilleur et facile. Elle représente un support, un outil à prendre en considération par le pédagogue et le didacticien.

A ce propos, nous nous sommes attardés dans ce travail sur l'introduction de l'audiovisuel dans le système éducatif au passé. Cela nous a offert la possibilité de montrer comment la pédagogie du projet, appliquée dans les classes d'aujourd'hui, a pu s'inspirer des anciennes méthodologies SGAV en introduisant l'image dans l'apprentissage des langues.

L'analyse de certains aspects du développement cognitif chez l'enfant était le moyen de montrer qu'un élève de troisième année primaire et dont l'âge correspond au stade préopératoire et à celui des opérations concrètes, a besoin de faire appel à un objet concret ou à une représentation symbolique pour apprendre et évoluer.

Notre travail nous a également permis de constater que l'enseignant ne peut nullement se passer d'un support comme l'image pour enseigner une langue étrangère à un enfant de 7-8 ans. En effet, grâce aux cours auxquels nous avons assisté, ainsi que l'analyse des séquences que propose le livre de l'élève, nous avons pu comprendre qu'un grand espace est réservé à l'image fixe et qu'elle joue un rôle important dans les activités. Elle permet même de connaître sa civilisation et d'approcher la culture de l'autre.

La dernière partie de notre recherche qui a vu le dépouillement des données recueillies suite à la distribution du questionnaire nous a aidée à réaliser que les relations qu'entretiennent le texte et l'image sont étroites et que cette dernière remplit des fonctions importantes en classe de FLE.

Il est fondamental de noter enfin que notre travail reste ouvert à d'autres questionnements, car notre démarche laisse de nombreux domaines non encore exploités d'autant plus que les méthodes d'enseignement de la langue française appliquées en Algérie restent nombreuses et très délicates.

## BIBLIOGRAPHIE

### Ouvrages

ANSART Pierre, *Manuels d'histoire et inculcation du rapport affectif au passé*, dans *Enseigner l'histoire : des manuels à la mémoire*, actes du colloque *Manuels d'histoire et mémoire collective* réunis par Henri MONIOT, Berne, Peter Lang, 1994.

AUMONT Jacques, *L'image*, Paris, Armand Colin, 30 juin 2005.

BATTUT Eric, BENSIMHON Daniel, *Lire et comprendre les images à l'école*, Paris, RETZ, 2006.

BAUDRY Yves, *Images de la pédagogie, pédagogie de l'image*, Paris, Maisonneuve & Larose : Archimbaud, 1998.

BEAUDELOT P., PARMENTIER P. *La pédagogie du projet*. Paris: UCL/EDUC, 1997.

BOURRISSOUX Jean-Loup, PELPEL Patrice. *Enseigner avec l'audiovisuel*, Paris, Les éditions d'organisation : collection " Les guides du métier d'enseignement", 1992.

CHOMSKY Noam, *Le langage et la pensée*, Payot : Petite Bibliothèque Payot, Paris, 1990.

CHRISTIAN Puren, *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris, Cle Internat : Didactique des langues étrangères, 1991.

DELDIME Roger, VERMEULEN Sonia, *Le développement psychologique de l'enfant*, De Boeck : Comprendre, 2004.

DESTES Michel, JORDY Jean. *Le projet pédagogique en français*. Paris: Bertrand Lacoste : Coll. Didactiques. 1993.

GERVEREAU Laurent. *Les images qui mentent: histoire du visuel au XXème siècle*. Paris, Seuil, 2000.

GOMBRICH Ernst, *L'art et l'illusion, psychologie de la représentation picturale*, Phaidon, 2002.

JACQUINOT Geneviève, *L'école devant les écrans*, Paris, ESF, 1985.

JAILLET Alain, *Education et sémiotique. Hommage à Michel Tardy*, Strasbourg, Presses universitaires de Strasbourg, 2000.

JAKOBSON Roman, *Essai de linguistique générale*, Seuil : Points. 1963.

JOLY Martine, *L'image et les signes*, Bordeaux : Nathan, collection « Nathan cinéma-image », 1994.

JOLY Martine, *Introduction à l'analyse de l'image*, Nathan : 128, 2003.

LESSING Gotthold Ephraim, *Lacoon ou Des frontières respectives de la peinture et de la poésie*. Paris : Hermann 2011.

De MARGERIE Charles, PORCHER Louis, *Des médias dans les cours de langue*, Paris, CLE international : Didactique des langues étrangères, 1984.

PEIRCE Charles Sanders, *Ecrit sur le signe*, Seuil, 1978.

PIAGET Jean, INHELDER Barbel, *La psychologie de l'enfant*, PUF : Quadrige Grands textes, septembre 2004.

PORCHER louis, *Vers une pédagogie audiovisuelle*, Bordas : Bordas pédagogie.1975.

TARDY Michel, *Le professeur et les images*, Paris: Presse universitaire de France, L'Edicateur, 1966.

THIEBAUT Michel, *Pour une éducation à l'image au collège*, Franche-Comté, Hachette Education : ressources formation, 2002.

TILLEUIL Jean-Louis, WATTHEE-DELMOTTE Myriam, *Texte, image et imaginaire*, l'Harmattan : Structures et Pouvoir Imagina, septembre 2007.

TRAN-THONG, *Stades et concept de stade de développement de l'enfant dans la psychologie contemporaine*, Vrin : Etudes de psychologie et de développement, 1992.

VIALLOON Virginie, *Images et apprentissages*, l'Harmattan : Espaces discursifs, 24-11-2000.

## **Articles**

BARDIN Laurence. « Le texte et l'image » in *Communication et langage*, 1975, N°26, p.p. 98-112.

BARTHES Roland, « Rhétorique de l'image » in *Communications*, 1964, n°4, p.13.

BAZIN Patrick, « Après l'ordre du livre » in *Médium*, juillet- septembre 2005, n° 4, p.18

COURTILLON Janine, « La notion de progression appliquée à l'enseignement de la civilisation » in *Le français dans le monde*, Octobre 1984, N° 188, p.p. 51-52.

LAMBERT Frédéric. « Images des langues étrangères » in *Le français dans le monde*, 1994, N° 86, 1994

MELOT Michel, « L'image n'est plus ce qu'elle était » in *Documentaliste Science de l'information*, 2005/ 2006, volume 42.

PORCHER Louis. « L'enseignement de la civilisation » In *Revue française de pédagogie*, 1994, Volume 108 n° 1. P.p. 5 .12

## Dictionnaires

LINTERNAUTE Encyclopédie. <http://www.linternaute.com/dictionnaire/fr/definition/image-1/>

Pluridictionnaire Larousse. 1985.

## Documents d'accompagnement de l'enseignant :

Guide de l'enseignant, FRANÇAIS ; 3<sup>ème</sup> année primaire.

Ordonnance n° 76/35 du 16 avril 1976. *Organisation de l'éducation et de la formation*. Journal officiel.

Programme de français, 1<sup>ère</sup> langue étrangère, 2<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> cycle. Directions de l'enseignement fondamental. 1998.

## Webographie

DOUEL Jacques, « L'image : arme percutante », <http://mediasetimage.e-monsite.com/>

DUCROT Jean-Michel, « Didactique de l'image, de la vidéo en FLE. L'utilisation de la vidéo en classe », in [ÉduFLE.net](http://www.edufle.net) , <http://www.edufle.net/L-utilisation-de-la-video-en.html>. Mardi 19 avril 2005.

JARLAN Pierre, « Dessine-moi une image : définition, rôle, danger d'une image », in *Pierre Jarlan Photographies*, <http://www.pierrejarlan.com/definition-role-danger-image>.

LEPAGE Elodie, « Le pouvoir de l'image », in *Philagora*, <http://www.philagora.net/ph-prepa/dissert-prepas/image-pouvoir.php>

## Le questionnaire :

Date:

Sexe:

Age:

Catégorie socio-professionnelle:

1- Utilisez-vous le manuel scolaire?

Oui

Non

Pourquoi?.....  
.....  
.....  
.....

2- Quelle est la place accordée à l'image dans ce manuel?

Importante

Peu  importante

Très importante

Pourquoi?.....  
.....  
.....  
.....

3- Les images sont-elles accompagnées d'un texte?

Oui

Non

4- L'image est-elle supérieure au texte?

Oui

Non

5- Le texte est-il supérieur à l'image?

Oui

Non

6- le texte et l'image, sont-ils équivalents?

Oui

Non

7- Quel rôle détient l'image dans le manuel scolaire?

Appellatif

Esthétique

Explicatif

Évaluatif

Aucun

.....  Autre

8- Quel rôle joue l'image dans votre cours de français?

Important

Peu important

Très important

Pourquoi?.....  
.....  
.....  
.....

9- Comment exploitez-vous l'image dans votre cours de français?

.....  
.....  
.....  
.....

10- Pensez-vous que les images présentes dans le manuel scolaire reflètent le milieu socioculturel de l'apprenant?

Oui

Non

Pourquoi?.....  
.....  
.....  
.....

11- Les apprenants sont-ils motivés par les images du manuel scolaire?

Oui

Non

Comment?.....  
.....  
.....  
.....

**12-** Quelle est la réaction des élèves face à ces images?

Indifférence

Emerveillement

Interrogation

..... Autre

## Table des matières

<b>Introduction</b> .....	2
<b>Chapitre1 : Statut de l'image dans la société et à l'école</b> .....	5
1. L'image, la société et les élèves.....	6
2. Méthodologie audiovisuelle et image.....	13
3. Avantages de l'enseignement audiovisuel.....	13
4. La classe d'aujourd'hui et la classe de la méthodologie audiovisuelle.....	15
5. L'image : essais de définition.....	17
6. Les types d'images.....	19
7. L'enseignement du FLE, la pédagogie du projet et l'image.....	20
8. Rapport entre l'image et la psychologie de l'enfant.....	25
9. L'image comme moyen de motivation et de facilité.....	31
<b>Chapitre2 : Les images dans le manuel scolaire et leur exploitation en classe</b> .....	33
1. Présentation du manuel.....	34
2. L'observation de classe.....	41
2.1. La séquence 1.....	41
2.1.1. L'oral.....	41
2.1.2. La préparation à la lecture.....	43
2.1.3. La lecture.....	44
2.1.4. L'écriture.....	47
2.1.5. La situation d'intégration.....	48
2.1.6. L'étude d'une comptine.....	48
2. La séquence2.....	50
2.2.1. L'oral.....	50
2.2.2. La préparation à la lecture.....	53
2.2.3. La lecture.....	53
2.2.4. L'écriture.....	56
2.2.5. La situation d'intégration.....	56
2.2.6. L'étude d'une comptine.....	57
2.3. La séquence 3.....	59
2.3.1. L'oral.....	59
2.3.2. La préparation à la lecture.....	63
2.3.3. La lecture.....	64
2.3.4. L'écriture.....	65
2.3.5. La situation d'intégration.....	66
3. Discussion des résultats.....	69
4. L'image, la langue et la culture.....	74
<b>Chapitre3 : Images et texte, relations et fonction</b> .....	79
1. L'enquête par questionnaire.....	80



2. Le contenu du questionnaire.....	80
3. L'analyse des données du questionnaire.....	80
4. Les relations entre le texte et l'image.....	88
4.1. L'image et le texte sont complémentaires.....	89
4.2. Le texte est complémentaire de l'image.....	91
4.3. L'image est complémentaire du texte.....	93
5. Importance de l'espace réservé à l'image et au texte dans les pages du manuel.....	94
6. Les fonctions de l'image.....	100
6.1. L'image, moyen pour informer.....	102
6.2. La fonction documentaire.....	103
6.3. La fonction symbolique.....	104
6.4. Les fonctions esthétique et séductrice.....	104
6.5. L'image, moyen pour divertir.....	105
6.6. L'image et la narration.....	106
6.7. L'image dans le rôle de faire comprendre.....	106
6.8. L'image argumentative.....	107
6.9. L'image et la communication.....	107
6.10. Image et mémorisation.....	110
<b>Conclusion</b> .....	112
<b>Bibliographie</b> .....	115
<b>Annexes</b> .....	119

