

**République Algérienne Démocratique et Populaire**

**Ministère de l'Enseignement Supérieur  
Et de la Recherche Scientifique  
Faculté Des Lettres Et Des Langues  
Université Mentouri Constantine  
Département de Langue et Littérature Françaises**

---

*N° d'ordre:*

*Série:*

**Mémoire**

*En vue de l'obtention du diplôme de Magistère  
En Linguistique et Didactique*

**L'apport de l'image à la pédagogie du F.L.E dans le troisième  
palier : Cas de première année du cycle moyen.**

Présenté et soutenu par  
**M. BOUACHE NASREDINE**

Sous la direction du Professeur **DERRADJI YACINE**

Devant le jury :

**Présidente** : *Yasmina CHERRAD Professeur Université de Constantine.*  
**Rapporteur** : *Yacine DERRADJI Professeur Université de Constantine.*  
**Examineur** : *Daouia HANACHI M. Conf. Université de Constantine.*  
**Examineur** : *Manaa Gaouaou M.Conf. Université de Batna.*

*Année universitaire 2006/2007*

# Table Des Matières

<b><i>Introduction générale :</i></b>	<b>8</b>
<b>Pourquoi l'image ?</b>	<b>10</b>
<b>Méthodologie :</b>	<b>14</b>
<b>Le corpus et les conditions d'enregistrement :</b>	<b>15</b>
<b><i>Première partie : considérations théoriques</i></b>	<b>21</b>
<b><i>Chapitre I : La sémiologie :</i></b>	<b>22</b>
<b><i>Introduction :</i></b>	<b>22</b>
<b>Définition de l'image</b>	<b>22</b>
<b>1. Origine de la sémiologie</b>	<b>24</b>
<b>2. Différence entre sémiologie et sémiotique :</b>	<b>25</b>
<b>2.1. La sémiologie de la communication</b>	<b>25</b>
<b>2.2. La sémiologie de la signification</b>	<b>25</b>
<b>3. La sémiologie de l'image :</b>	<b>26</b>
<b>3.1. Le niveau dénotatif</b>	<b>27</b>
<b>3.2. Le niveau connotatif</b>	<b>28</b>
<b>3.3. Les fonctions du texte</b>	<b>28</b>
<b>3.3.1. La fonction d'ancrage</b>	<b>28</b>
<b>3.3.2. La fonction de relais</b>	<b>29</b>
<b>4. L'image comme rhétorique :</b>	<b>29</b>
<b>5. L'apport des recherches postérieures à la sémiologie de l'image:</b>	<b>30</b>
<b>5.1. Les signes plastiques non spécifiques</b>	<b>31</b>
<b>5.1.1. La couleur</b>	<b>31</b>
<b>5.1.2. La lumière et l'éclairage</b>	<b>32</b>
<b>5.2. Les signes plastiques spécifiques</b>	<b>32</b>
<b>5.2.1. Le cadre</b>	<b>32</b>
<b>5.2.2. Le cadrage (ou échelle des plans)</b>	<b>32</b>
<b>5.2.3. La pose du modèle:</b>	<b>34</b>
<b>5.2.4. L'angle de vue</b>	<b>34</b>

<b><i>Conclusion :</i></b>	<b>35</b>
<b><i>Chapitre II : La pédagogie</i></b>	<b>36</b>
<b><i>Introduction :</i></b>	<b>36</b>
<b>1. Qu'est ce que donc l'approche par les compétences ?</b>	<b>36</b>
<b>2. Qu'est-ce qu'une compétence ?</b>	<b>38</b>
<b>3. La pédagogie du projet</b>	<b>40</b>
<b>3.1. Le contrat d'apprentissage</b>	<b>41</b>
<b>3.2. La séquence</b>	<b>41</b>
<b>3.3. L'objectif</b>	<b>41</b>
<b>4. Les finalités de l'enseignement/apprentissage de la langue étrangère</b>	<b>42</b>
<b>5. La pédagogie de l'image</b>	<b>43</b>
<b>5.1. L'aspect iconique de l'image</b>	<b>45</b>
<b>5.2. L'aspect plastique de l'image</b>	<b>45</b>
<b><i>Conclusion :</i></b>	<b>46</b>
<b>Les paramètres d'analyse :</b>	<b>47</b>
<b>Grille d'analyse du corpus :</b>	<b>49</b>
<b>Conventions de transcription :</b>	<b>50</b>
<b><i>Deuxième Partie : Analyse des activités</i></b>	<b>51</b>
<b><i>Chapitre I : Analyse des conversations enseignant/élèves</i></b>	<b>52</b>
<b><i>Introduction :</i></b>	<b>52</b>
<b>1. La lecture dénotative:</b>	<b>54</b>
<b>2. La lecture connotative</b>	<b>66</b>
<b>3. Les fonctions du texte</b>	<b>72</b>
<b>3.1. La fonction d'ancrage</b>	<b>72</b>
<b>3.2 La fonction de relais</b>	<b>83</b>
<b>4. Les interactions et le système des tours</b>	<b>86</b>
<b><i>Conclusion</i></b>	<b>97</b>
<b><i>Chapitre II: Analyse des affiches confectionnées par les élèves</i></b>	<b>100</b>
<b><i>Introduction</i></b>	<b>100</b>

<b>Pemière étape: Préparation de l'activité</b>	<b>101</b>
<b>Deuxième étape: le déroulement de l'activité</b>	<b>105</b>
<b>Troisième étape: Evaluation</b>	<b>106</b>
<i>Conclusion :</i>	<b>110</b>
<b><i>Troisième Partie :Suggestions pédagogiques</i></b>	<b>114</b>
<i>Introduction :</i>	<b>115</b>
<b><i>Chapitre I: Les enjeux pédagogiques</i></b>	<b>115</b>
<b>1. L'initiation aux genres et ses implications</b>	<b>116</b>
<b>2.La motivation des élèves</b>	<b>121</b>
<b><i>Chapitre II: Les enjeux culturels/interculturels :</i></b>	<b>124</b>
<b><i>Chapitre III : Les enjeux civiques</i></b>	<b>127</b>
<b>1. L'éducation à la citoyenneté</b>	<b>127</b>
<b>2. L'éducation au droit à l'image</b>	<b>129</b>
<b>3. L'éducation à la sexualité</b>	<b>130</b>
<b>4. L'éducation à la tolérance</b>	<b>131</b>
<i>Conclusion :</i>	<b>134</b>
<b><i>Conclusion générale :</i></b>	<b>136</b>
<b><i>Les Annexes</i></b>	<b>139</b>
<b><i>Bibliographie</i></b>	<b>169</b>

## **Dédicace**

*A mes parents, je dédie ce modeste travail.*

## **Remerciements**

**Mes vifs remerciements à :**

- *Mon Directeur de recherche, Monsieur Derradji Yacine.*
- *Tous mes enseignants de graduation et de post-graduation, notamment ceux qui m'ont sans cesse encouragé.*

## **L'apport de l'image à la pédagogie du FL.E : cas de première année du cycle moyen (Résumé)**

Le travail que nous proposons est une réflexion sur l'apport de l'image à la pédagogie de la langue étrangère, dans le troisième palier. Ce travail s'appuie sur une expérience de classe pendant laquelle nous avons collecté deux types de données, relatives aux pratiques et activités que l'on fait de l'image, en classe de langue. Nous avons voulu savoir comment et de quelle manière les professeurs du cycle moyen exploitent le support iconique pour développer les compétences discursives de leurs élèves. Cette analyse a un double objectif: vérifier d'abord si les paramètres retenus dans notre grille d'analyse sont opératoires ou non, inférer ensuite les potentialités heuristiques qu'offre l'exploitation intelligente et raisonnée de ce support, à l'enseignement/apprentissage de la langue étrangère.

Ce travail est disposé en trois parties. Dans la première partie, nous avons présenté succinctement les deux domaines de recherche qui le sous-tendent, à savoir la sémiologie et la pédagogie que nous avons articulés accessoirement à la théorie des interactions et à la théorie des actes de langage. Nous y avons aussi présenté notre méthodologie de la recherche. La présentation de ces domaines nous a permis de confectionner une grille de lecture, à plusieurs paramètres sur laquelle nous nous sommes appuyé dans notre analyse.

Dans la deuxième partie, nous avons procédé à l'analyse de notre corpus, constitué des conversations qui se développent, en classe, autour de l'analyse de l'image et de quatre affiches publicitaires confectionnées par les élèves. Cette analyse nous a révélée les difficultés sur lesquelles butent les professeurs et les représentations que l'on se fait à son propos. Elle nous a permis, en outre, de tirer au clair les tributs que celle-ci fournit à l'enseignement/apprentissage en matière de développement des compétences discursives, de la prise en compte de l'implicite, du travail du système des tours et des actes de langage. Nous avons vu aussi dans la production des affiches publicitaires, par les élèves, le contexte ad hoc pour observer la façon dont ceux-ci font usage de leur facultés et ressources, de développer les stratégies d'apprentissages des élèves pour les muer en êtres autonomes et de faire de la pédagogie différenciée ou chacun pourrait évoluer à son propre rythme.

Dans la troisième partie, nous avons évoqué les enjeux de l'image sur les plans: pédagogique, culturels et civiques.

Nous avons fini ainsi par démontrer que l'image pourrait aiguïser le sens critique des élèves, former leur goût esthétique et réinstaller l'enseignement/apprentissage de la langue étrangère dans l'ordre du désirable et du symbolique.

## **The contribution of picture to the teaching of F.L.E: case of first year of the middle cycle**

The research work that we propose is a reflection on the contribution of picture to teaching of foreign language (French) in the third cycle. It is based on a class experience which we have achieved at Said Zerara Middle School in Sidi Merouane- Mila, during which we have collected two types of data related to the practices and activities that we make about the use of an image in a language class. We wanted to know how and what manner middle school teachers exploit the iconic support to dealing their pupils discursive competencies. This analysis shows the potentialities offered by reasonable and intelligent exploitation of this support to the teaching/learning of a foreign language.

This research work is arranged into three parts:

In the first part, we have presented the two domains that underlie our research which are semiology and pedagogy that we have articulated to the theories of interactions and language acts. We have presented the methodology of our research in this part as well. The presentation of these domains has allowed us to prepare a grid of reading of many parameters on which this analysis is based.

In the second part, we have made an analysis of our corpus which mainly is constituted of the conversations that have been developed in class around analysis of the picture and some advertising posters prepared by the pupils. This analysis has revealed to us the difficulties the teachers face in using this support and wrong conceptions they have about its pedagogical value.

In the third part we have evoked the different roles of the image mainly in the pedagogical, civic and cultural aspects.

We have concluded that the use of image in teaching can develop pupil's cultural, educational and communicative competencies, create their aesthetic and critical sense and can make the learning of foreign language very motivating and desirable.

## بحث حول دور الصورة الثابتة في تعليم اللغة الفرنسية: حالة السنة الأولى من الطور الثالث

### (تلخيص البحث)

يهدف هذا البحث إلى التبصر والتمعن في مدى أهمية الصورة الثابتة في تعليم اللغة الأجنبية «الفرنسية» في الطور الثالث، وعلى وجه التحديد والتدقيق في تطوير الكفاءات اللغوية والتواصلية لدى تلاميذ السنة الأولى من هذا الطور.

كما يتطلع البحث إلى التدبر في مجمل الرهانات التي تقتضيها عملية الاستناد على الصورة الثابتة في المستويات التالية : البيداغوجية والثقافية والتنشئة الحضارية.

ويرتكز هذا العمل على تجربة ميدانية قمنا بها على مستوى اكاديمية زرارة السعيد الكائنة ببلدية سيدي مروان، ولاية ميله، تم خلالها التسجيل الصوتي لبعض العينات من الحديث ولغة التواصل بين الأساتذة والتلاميذ وكذا جمع بعض الإعلانات الدعائية التي تم انتقاؤها من بين الإعلانات التي تم إعدادها من طرف التلاميذ في إطار المشروع البيداغوجي الثاني الذي يقترحه الكتاب المدرسي، لتتم بعد ذلك دراستها بناء على منظومة التحليل التي تم إعدادها خصيصاً لهذا الغرض.

ويشمل هذا البحث على ثلاثة فصول :

في الفصل الأول تطرقنا إلى الجانب النظري خاصة النظرية السيميولوجية وكذا سيميولوجيا الصورة، ثم عرجنا إلى نظرية المقاربة بالكفاءات وبيداغوجيا المشاريع اللتين تم إدراجهما مؤخراً في المجال المعرفي في إطار الإصلاحات الجديدة.

من خلال هذا العمل، تمكنا من ضبط وتعريف المفاهيم والثوابت التي تم الاعتماد عليها في عملية دراسة العينات التي قمنا بتسجيلها وجمعها أثناء تقديم بعض الدروس الخاصة بتحليل وإنتاج إعلان دعائي وكذا بطاقة دعوة، موضوع المشروع المشار إليه آنفاً.

في الفصل الثاني قمنا بتحليل المعطيات التي تم جمعها واستخلاصها واستنباط مواطن النقص في مقاربة الصورة داخل أقسام اللغة، ومن خلال هذا التحليل تمكنا من الوقوف على إسهامات الصورة الثابتة في تطوير الكفاءات وخلق الظروف المواتية للتعليم. اتضح لنا كذلك أن للجانب التقني للصورة الثابتة دور إيجابي في الفهم الصحيح لطرق التعبير والتبليغ التي تعتمد عليها هذه الصورة ومن ثم الفهم الصحيح لجميع الوسائط التي تستعمل مثل هذا السند. كما وقفنا على بعض من التصورات الخاطئة لدى أساتذة التعليم المتوسط فيما يخص الاستعمال البيداغوجي للصورة الثابتة والتي تعيق مقاربتها كأداة للتعليم والتعلم.

في الفصل الثالث ارتأينا أن نتبصر في الإسهامات الأخرى للصورة الثابتة على مستويات ثلاث، تكلمة إلى ما تم تبيانه آنفاً وهي : المستوى البيداغوجي خاصة فيما يتعلق بتحفيز التلاميذ عن طريق ربط وتجاربهم اليومية، من خلال الألعاب الالكترونية والأفلام، بعملية تعلم اللغة، وعلى المستوى الثقافي حيث يتم تزويد التلاميذ عن طريق الصورة بتجارب غير مباشرة يطلع من خلالها هؤلاء على ثقافة الآخر وطريقته في التفكير والتعاش والتعاطي اليومي مع مجمل القضايا في محيطه اليومي وعلى جوانب عدة من حياته ومعتقداته وكذا المسرح اليومي الذي يتم فيه التعاطي الطبيعي للغة التي يدرسها التلميذ، الأمر الذي يمكن هذا الأخير من فهم أكثر واقترب أحسن وفهم أفضل للثقافة التي تحيك هذه اللغة الأجنبية. وإلى جانب التفعيل الثقافي في قسم اللغة، تعتبر الصورة أداة فعالة لعملية التنشئة الحضارية حيث يتم من خلالها ترشيد التلاميذ إلى حسن توظيف للصورة والتقيد بالصواب التربوية وتجنب الاستعمال المسيء الذي يعود بالضرر المادي والمعنوي على الآخرين في زمن أصبحت الوسائل الالكترونية لانتقاط الصور شائعة وفي متناول الجميع.

وقد خلصنا بعد ذلك إلى أن الاعتماد على الصورة الثابتة من شأنه أن يطور لدى التلاميذ في هذا الطور كفاءات في المجال التواصلية والثقافية والمعرفية وتكوين الروح النقدية والدوق الجمالي لهؤلاء مما يمكن في اعتقادنا من إعادة إدراج عملية تعلم اللغة الأجنبية في مجال المرغوب والمطلوب.



## **Introduction générale :**

Notre présent travail de recherche tente d'apporter un éclairage nouveau sur les potentialités qu'offre l'approche de l'image à la pédagogie du Français langue étrangère, à la lumière des réformes curriculaires introduites dans le troisième palier et des intentions explicites du nouveau programme de première année moyenne. Ces réformes, conduites depuis quelques années sous l'égide de la tutelle ministérielle, procédant des réflexions et débats animés par les spécialistes et autres chercheurs du domaine et visant la promotion et l'amélioration du rendement de cette langue, trouvent leur justification dans un nouveau paradigme épistémologique de référence, en l'occurrence, la compétence, d'où l'appellation de cette nouvelle approche : approche par les compétences. Au menu de cette refonte figurent deux points essentiels: renouvellement des contenus et des procédures d'enseignement. Ce palier s'est vu, en sus, allonger d'une année de plus, l'horaire réduit à trois heures par semaine au lieu de six et un nouveau manuel scolaire, « Mon livre de Français »<sup>1</sup>, mis à la disposition des professeurs et de leurs élèves.

L'entreprise d'appropriation des savoirs et savoirs faire langagiers qui en résulte met au premier rang des priorités la maîtrise des principales formes de discours: narration, description, explication et argumentation. Par discours, on entend la mise en pratique du dialogue à l'oral et à l'écrit. Communiquer dans la langue cible devient ainsi l'objectif final de la pratique enseignante. Dans l'esprit de ces réformes, la programmation adoptée est de type notionnelle. D'une part, les objectifs sont envisagés en terme d'actes de paroles, même si parfois cette structuration demeure timidement avouée. D'autre part, les notions sémantico-grammaticales sont envisagées comme pratiques discursives plutôt que comme moyens linguistiques à faire acquérir aux élèves.

Dans cet ordre d'idée, on a opté, en matière de contenu, pour une diversification de la typologie textuelle à proposer aux élèves. L'image, objet déclaré de notre présent travail de recherche, figure en bonne place dans la typologie textuelle favorisée par le nouveau programme. Par conséquent, deux des six projets contenus dans le nouveau manuel scolaire lui sont exclusivement consacrés, à savoir :

---

<sup>1</sup> Il existe une deuxième version du manuel scolaire de première année moyenne, depuis l'année scolaire 2004/2005, «Plaisir d'apprendre Le Français», Ed. ENAG, contenant les mêmes projets que ceux de la première version (narratif, conte, bande dessinée, prescriptif, informatif et argumentatif), avec une nette différence en matière de contenu. Les deux versions du manuel scolaire sont actuellement utilisées au niveau des C.E.M. Nous avons remarqué toutefois, que certains directeurs de C.E.M au niveau de la wilaya de Mila, mû par un souci d'harmonie, ont opté pour l'utilisation d'un seul manuel plutôt que de deux, au niveau de leur établissement.

- Le deuxième projet relatif à la réalisation d'une affiche publicitaire et d'une carte d'invitation.
- Le cinquième projet relatif à la réalisation d'une planche BD.

Fait nouveau, l'image est prise en compte, dans ces deux projets, pour elle-même, sans inféodation aucune. Son approche s'inscrit dans la perspective du dit programme, à travers ses procédés énonciatifs et a pour fonction principale la maîtrise des formes discursives. Par conséquent, elle n'est plus considérée seulement pour ses fonctions d'étayage, qui la réduisent à paraître dans le cotexte<sup>2</sup> du texte en qualité de paratexte, mais comme véhicule discursif. Bref, elle n'est plus « *la simple illustration, c'est-à-dire ce rajout gratuit d'images décoratives destinées à faire distraire et reposer le lecteur et sémantiquement liée à un texte dictatorial qui se suffirait à lui-même* ».<sup>3</sup>

C'est là une preuve tangible de l'évolution que connaît le statut de l'image en pédagogie et qui n'a cessé, chemin faisant, de se modifier. En effet, selon Philippe Meirieu<sup>4</sup>, ce statut a connu une série d'évolutions qui sont passées par les étapes suivantes :

- celle de l'image ennemie considérée, notamment par Platon, comme un obstacle à la pédagogie, car elle maintient l'individu dans le monde des illusions et des apparences.
- celle ou l'image devient illustration, visant à agrémenter le texte et à augmenter son austérité.
- celle ou l'image devient icône c'est-à-dire pieuse, véhiculant une conception du monde qu'elle inculque et devant laquelle il fallait se prosterner.
- celle ou l'image devient structure, dans le sillage du structuralisme, en vogue durant les années 60, et où on propose aux élèves d'apprendre sa grammaire.
- et enfin celle ou l'image devient projet dans lequel les élèves sont mis en situation de création qui leur permet de faire l'expérience de l'encodage en vue d'un meilleur décodage.

Ainsi, notre présent travail s'inscrit dans la perspective des recherches s'intéressant à l'apport de l'image à l'enseignement/apprentissage de la langue étrangère, dans le cadre d'une pédagogie du discours et de l'interaction. A travers

---

<sup>2</sup> « L'ensemble des éléments qui sans faire partie du contexte, environnent le texte et lui sont contigus » CATHERINE KERBRAT-ORECCHIONI, in les interactions verbales- T1 (1990 : 107). C'est l'environnement sémiotique du texte.

<sup>3</sup> ABRAHA A. MOLES dans la préface de l'Ere d'EMEREC de JEAN CLOUTIER(1975 :13)

<sup>4</sup> L'évolution du statut de l'image dans les pratiques pédagogiques, deuxièmes rencontres nationales de la liste cdidoc-fr, Lyon 23-24 octobre 2003.

un corpus recueilli, nous nous sommes efforcé, en premier lieu, d'analyser les potentialités qu'offre son approche lucide et raisonnée à la classe de langue, notamment ses répercussions sur la dynamique communicationnelle tant à l'oral qu'à l'écrit, sans oublier son incidence sur les plans pédagogique, culturel/interculturel et civique, comme conséquence logique de l'acquisition d'une langue étrangère.

## **Pourquoi l'image ?**

Il nous semble que deux raisons pourraient justifier notre choix :

Si l'image retient notre intérêt, c'est d'abord parce qu'elle constitue aujourd'hui l'un des moyens de communication les plus dominants à l'échelle planétaire. Omniprésente et multiforme, elle se multiplie à un rythme exponentiel, échappant ainsi à toutes formes de contrôle. Son attrait sur les enfants n'est plus à démontrer car leur temps d'exposition aux images est aussi important que celui passé à l'école. Imprégnant leur vision du monde, ils ne peuvent donc échapper à sa tyrannie car elle meuble leur quotidien, colle très fort à leur espace et fait partie intégrante de leur culture (Jeux vidéo, cinéma, TV, Clips, Internet, livres, MP4, etc.). Ce constat est partagé et ces préoccupations n'ont pas échappé à Michel Martin (1982 :17) qui les a déjà exprimées :

*«Les enfants consomment une quantité toujours plus élevée de messages iconiques. Ils les reçoivent démunis, sans aucune possibilité de les décrypter convenablement et donc de faire la part de la création authentique par rapport à l'aliénation, de l'original par rapport au banal. Le rôle de préparation, d'adaptation et de curiosité vis-à-vis du monde contemporain, appartient à l'école : c'est elle qui doit conduire l'enfant à une réception lucide ».*

Cette exposition non stop aux images de toutes natures fait que ces derniers, en plus d'appréhender les faits socioculturels, à travers elles, subissent son influence irréprochable, car n'ayant à lui opposer que leurs affects, c'est-à-dire leurs sensibilités pour ne pas dire leurs passivités. A contrario, l'école, bien que consciente de ces faits, affiche une attitude ésotérique à l'encontre de ce phénomène d'ampleur qui ne cesse d'empiéter sur son domaine, et, par conséquent, de la discréditer dans la mission séculaire qui lui revient de droit, à savoir l'éducation.

Cette démission totale de la part de l'institution scolaire, en matière d'éducation à l'image est saisie comme une aubaine par le marché qui, constatant que les enfants disposent de plus en plus d'argent de poche, procède au quotidien, via les affiches et spots publicitaires, parmi d'autres stratagèmes, à leur formatage voire à leur endoctrinement économique.

C'est ce contexte qui nous interpelle et nous invite à nous interroger sur le rôle que doit jouer l'école dans l'éducation à l'image, en mettant en avant son profit en matière d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère.

L'école ne peut pas continuer à ignorer ce phénomène qui lui échappe. Elle doit faire en sorte que l'élève ait sa part d'initiation aux mécanismes de fonctionnement et d'énonciation de l'image, et, partant, de production de sens, et à travers elle, à toutes les formes visuelles de communication et d'expression (cinéma, vidéo, télévision, images de synthèses, etc.).

La deuxième raison est liée au nouveau programme de 1<sup>ère</sup> année moyenne qui offre, nous semble-t-il, et le cadre et les contenus, adéquats pour une telle prise en charge et nous croyons qu'il serait profitable de l'inscrire dans cette visée. L'avènement lui-même, durant l'année scolaire 2004/2005, du nouveau programme de 2<sup>ème</sup> année moyenne, nous confirme dans cette idée car chacune des séquences, au nombre de neuf, constituant les trois projets proposés par le manuel scolaire y afférent, commence par un arrêt sur image.

Malheureusement, ce regain d'intérêt pour l'image reste loin d'être fondé sur un syllabus qui détermine son approche en terme de progression. Pire encore, en matière de réglementation pédagogique, une telle préoccupation demeure le grand absent. Aucun texte ni bulletin officiel ne vient appuyer ce saut qualitatif que connaît l'image dans le domaine pédagogique. La question elle-même de formation des professeurs demeure posée. Cependant, si rien ne nous autorise, à priori, à soupçonner qu'elle ne soit toujours exploitée, en classe, comme support garantissant un travail intellectuel, rien ne nous interdit d'être sceptique quant à la manière dont elle est prise en charge. En effet, si l'image peut servir de toile de fond à des pratiques d'enseignement qui visent l'appropriation des compétences dans une langue étrangère, nous croyons qu'une telle prise en charge reste suspendue à la préparation des professeurs eux-mêmes.

Quoi qu'il en soit, ce contexte qui caractérise l'avènement en force de l'image, dans le troisième palier, pourrait, à lui seul, justifier notre choix. Nous restons toutefois convaincu qu'une éducation à l'image doit s'opérer à un âge précoce et nous joignons le fond de notre présente réflexion à l'avis de Martine Joly (93: 35), que nous aurons à citer largement dans le présent travail de recherche, quand elle dit à propos de l'apprentissage précoce des images :

*«Comme pour l'apprentissage du langage, il y a un âge au-delà duquel, si on a pas été initié à lire et à comprendre des images, cela devient impossible».*

En conséquence, notre travail de recherche sera jalonné par deux hypothèses que nous formulons ainsi :

1- En classe de Français 1<sup>ère</sup> année du cycle moyen, l'approche de l'image suppose l'initiation des élèves à ces modes de signification, pour mieux actualiser la langue cible.

2- Utilisée à bon escient, celle-ci offre l'opportunité de développer chez les apprenants de ce palier, d'autres compétences dans le domaine communicationnel, culturel/interculturel et civique.

Pour ce faire, il nous semble que le professeur, en qualité de passeur de langue et partant de culture, doit fournir à ses élèves les outils de l'intelligibilité de l'image car cette dernière présente des enjeux. Quels sont donc les enjeux de l'utilisation de l'image en pédagogie de la langue étrangère ? En d'autres termes, comment faire pour que l'image suscite la production orale et écrite ? Et plus précisément, comment l'approche de celle-ci peut amener les élèves à mieux communiquer dans la langue étrangère c'est à dire à développer leurs compétences discursives ?

C'est à ces quelques questions que nous tenterons d'apporter des éléments de réponse dans notre présent travail de recherche en nous appuyant sur des observations que nous avons menées dans deux classes de 1<sup>ère</sup> année moyenne.

Notre public, quant à lui, est constitué d'apprenant de 1<sup>ère</sup> année moyenne, âgés de 12 ans et qui ont déjà suivi un enseignement de Français durant trois années, à raison de 6 heures par semaine. Dans l'esprit du nouveau programme, ces derniers répondent, conformément à leur parcours scolaire, au profil suivant :<sup>5</sup>

#### 1- Compétences en compréhension orale et en expression orale :

- réagir à des sollicitations verbales par un comportement approprié, verbal ou non verbal ;

- prendre la parole de façon autonome et s'exprimer de manière compréhensible dans des séquences conversationnelles ;

- dire un poème ;

- questionner, répondre et s'exprimer à partir d'un support écrit ou visuel.

#### 2- Compétences de lecture :

- lire couramment (prononciation correcte, bonne articulation, respect des liaisons et de la ponctuation) ;

---

Programme de première année moyenne, p.19.

- lire d'une manière expressive (rythme, ton et intonation) ;
- émettre des hypothèses de lecture en s'appuyant sur l'image du texte ;
- identifier à partir d'une lecture silencieuse :
  - les personnages d'un récit ;
  - les enjeux d'un récit ;
  - les actions entreprises ;
  - les résultats obtenus ;
  - les objets et les lieux ;;
- reprendre l'essentiel d'un texte lu ;
- donner un avis personnel sur un texte.

### 3- Compétences en expression écrite :

- utiliser correctement les caractères des différents types d'écriture : scripte et cursive, majuscules et minuscules ;
- écrire pour conserver une information ;
- écrire pour communiquer ce qu'il a compris ;
- écrire pour s'exprimer librement dans des situations de communication simples et courantes.

(..)

Nous ne retenons du profil de l'élève que ces trois types de compétences, pour la commodité de la situation et nous ferons l'économie du rappel de la compétence linguistique (vocabulaire, grammaire, conjugaison). Toutefois, ce que nous retenons nous servira le moment venu de vérifier le degré de correspondance de ce profil théorique avec le profil réel de notre public.

Nous aimerions aussi rappeler, à titre indicatif, que nous n'avons pas soumis notre public à une enquête socio-économique considérant dès le départ que ce type d'enquête n'allait pas nous éclairer davantage quant à la perspective de notre recherche.

## **Méthodologie :**

L'enseignement/apprentissage du français dans le troisième palier, procédant de la nouvelle réforme, constitue le cadre de nos présentes investigations qui visent un double objectif: vérifier d'abord si les paramètres retenus dans la grille de lecture sont opératoires ou non. Inférer ensuite les potentialités qu'offre l'approche de l'image à la pédagogie de la langue étrangère, en matière d'appropriation des compétences. En effet, nous avons voulu porter un regard neuf sur les enjeux contemporains qu'implique l'utilisation de l'image dans les milieux scolaires. Pour ce faire, nous avons adopté une posture empirique orientée vers la compréhension et l'analyse des pratiques existantes. L'objectif se résout à rendre observables certaines procédures et routines liées à l'usage du support iconique, en classe de langue, et par conséquent à faire émerger le système des représentations qu'ont les professeurs de l'objet image.

Pour atteindre cet objectif, la posture épistémologique que nous avons adoptée emprunte à deux méthodes: hypothético-déductive et inductive. A la méthode hypothético-déductive, nous avons emprunté son chemin pour tester la validité de nos hypothèses intuitives. Nous avons délibérément évacué la quantification des résultats en termes statistiques au profit d'une approche inductive qualitative qui tentera d'induire les potentialités offertes par l'approche de l'image à la pédagogie de la langue étrangère, en ce qui concerne l'appropriation des compétences.

Trois parties forment la structure de la présente recherche derrière lesquelles se dessinent trois approches: considérations théoriques, analyse des activités et suggestions pédagogiques (inspirée par René Gardie et al. 1987 : 7). Par conséquent, le passage par la définition de notre objet d'étude ainsi que la circonscription de notre champ d'intervention s'avèrent incontournables.

Ainsi, dans la partie théorique, et après avoir passé en revue quelques acceptions dictionnaires du mot image, nous présenterons les domaines de référence qui sous-tendent notre présente recherche et qui sont: la sémiologie et la pédagogie. Nous réserverons un chapitre à chaque domaine. A travers ce tour d'horizon au milieu d'idées et de théories hétéroclites, nous expliciterons les outils conceptuels qui constituent notre point d'appui dans l'analyse du corpus.

Dans le premier chapitre de la première partie, nous présenterons la sémiologie, en rappelant succinctement son lignage, son interposition dans le domaine des sciences humaines ainsi que l'émergence, ultérieurement, de la sémiologie de l'image notamment à travers le modèle de Roland Barthes. Nous nous intéresserons plus précisément aux concepts que cette sémiologie naissante s'est forgés au départ: dénotation, connotation, fonctions du texte (ancrage et

relais). Sa méthodologie d'analyse, suscitera aussi notre intérêt. Considérant cependant que ce modèle, bien qu'il soit toujours d'actualité, ne peut à lui seul rendre compte de l'analyse de l'image, nous envisagerons, concurremment, l'apport d'autres recherches qui enrichissent et élargissent, à l'heure actuelle, le débat sémiologique, s'articulant autour des messages visuels. Il s'agit, en fait, des recherches du groupe  $\mu$  et de l'ingénieuse Martine Joly qui ont, à leur tour, développé l'un des concepts de l'analyse de l'image, à savoir le plastique.

Dans le deuxième chapitre, relatif à la pédagogie, nous ferons un bref rappel de la nouvelle approche dite approche par les compétences puis nous nous arrêterons sur la pédagogie du projet, nouveau fer de lance de la pratique enseignante pour expliciter ses étapes. Nous nous intéresserons ensuite à la pédagogie par l'image et à son rôle dans l'éducation visuelle et la maîtrise des différents modes d'expression. Ce chapitre sera, en sus, pour nous, l'occasion de faire appel, accessoirement, à d'autres notions que nous emprunterons à d'autres domaines de recherche, à savoir la théorie des actes de langage et la théorie des interactions.

Dans la deuxième partie, nous procéderons à l'analyse de notre corpus constitué de deux types de données: les conversations professeur/élèves, ainsi que le produit final de l'activité menée en classe, à savoir les affiches publicitaires confectionnées par les apprenants. Nous utiliserons une grille de lecture confectionnée à cet égard. Cependant, constatant qu'à elle seule, l'analyse de notre corpus ne peut rendre compte de la situation que nous analysons, nous nous intéresserons conjointement à certaines questions et activités proposées par le manuel scolaire, dans le deuxième projet, objet de notre attention, pour appuyer nos hypothèses.

Enfin, dans la troisième partie réservée aux suggestions pédagogiques, nous tenterons de présenter un complément de réflexions sur l'apport de l'image à la pratique enseignante, dans la pédagogie du FLE, dans le palier sus cité, en termes d'enjeux : pédagogiques, culturels/interculturels et civiques, réflexions qui s'inspirent largement des résultats de l'analyse de notre corpus.

### **Le corpus et les conditions d'enregistrement :**

Curieux de savoir ce qui se passe et se fait en classe de langue, à propos de l'image, nous nous sommes appuyé, dans notre présente réflexion, sur des observations menées dans deux classes différentes, de première année moyenne, lors d'activités s'articulant autour de l'image, objet du deuxième projet que propose le manuel scolaire, relatives à la réalisation d'une affiche publicitaire et d'une invitation. Cela nous a permis de recueillir deux types de données qui



constituent notre corpus : les conversations professeur/élèves que nous avons enregistrées respectivement lors de la lecture d'une affiche publicitaire et d'un dépliant, ainsi qu'un ensemble d'affiches, confectionnées par les apprenants.

Le premier type de données comporte quatre conversations:

- conversation N° 1 et N°2, relatives à la lecture d'une affiche publicitaire et d'une carte d'invitation.
- Conversation N° 3 relative à la lecture d'un dépliant et N°4 relative à des activités de transcodage, proposées par le manuel scolaire, en page 43, lors de la lecture d'un dépliant (question N° 8).

Le deuxième type de données est constitué du produit final de ces activités, réalisé en aval du projet, à savoir quatre affiches publicitaires que nous avons sélectionnées, parmi les affiches confectionnées en classe, par les élèves (travail de groupes).

L'observation porte sur des activités qui se sont déroulées durant le mois de janvier 2004, dans le CEM ZERARA Saïd, situé dans la commune et chef lieu de Daïra de Sidi Merouane, l'une des 32 communes que compte la Wilaya de MILA. Notre objectif étant d'analyser ce corpus, à partir d'une grille conçue à cette fin, analyse qui passe incontestablement par la transcription du premier type de données. Cette analyse sera, croyons-nous, susceptible d'une part à sensibiliser aux problèmes que rencontrent les professeurs de ce palier dans son approche et les représentations que l'on se fait à son propos, ce qui nous permettrait d'autre part d'attirer l'attention sur l'ensemble des opportunités qu'offre l'approche de l'image à la pédagogie de la langue étrangère, et nous autoriserait à suggérer modestement, quelques pistes de travail susceptibles d'éclairer les professeurs dans leurs pratiques enseignantes.

Nous voudrions rappeler que cette enquête menée sur le terrain n'a pas été, cependant, de tous repos puisque nous avons buté sur des difficultés en cascade. Ces difficultés, nous ayant réfréné au départ, ont eu un impact conséquent sur la suite de notre recherche. En effet, muni d'une autorisation du SLADD<sup>6</sup>, nous avons dûment sollicité, respect de la voie hiérarchique oblige, la permission du Directeur de l'Education de Mila, seule instance compétente en la matière, pour accéder à l'établissement Cheninba Hocine et procéder au travail de terrain, et cela via le chargé de la formation au niveau de la direction de l'éducation de Mila, en qualité d'intermédiaire.

---

<sup>6</sup> Laboratoire de Recherche en Science du Langage, Analyse du Discours et Didactique, Université Mentouri de Constantine

Cependant, l'accès à l'établissement sus cité nous a été d'emblée accordé mais l'usage du magnétophone pour l'enregistrement sonore, refusé par peur du déballage du linge sale, semble-t-il. Telles étaient, en tous cas, nos conclusions tirées des discussions menées avec le chargé de la formation, faisant suite aux instructions données préalablement, par M. le Directeur de l'Education à ce dernier. Déontologie oblige, nous nous sommes trouvé contraint d'expliquer et de réexpliquer l'objectif de notre recherche, au chargé de la formation. Celui-ci s'est fait un devoir de clarifier à plusieurs reprises la situation à M. le Directeur de l'Education qui a fini par consentir, avec toutefois des conditions désobligeantes, nous contraignant à soumettre les enregistrements sonores au contrôle préalable de l'administration, avant de pouvoir les utiliser.

Une fois le consentement obtenu, nous nous sommes trouvé cette fois-ci face à un deuxième problème de taille; le professeur avec qui nous étions convenu de travailler a refusé de nous accepter dans son cours plus d'une séance, ce qui était loin de satisfaire nos ambitions puisque nous voulions travailler sur la durée et donc assister à toutes les séances relatives au deuxième projet ou, du moins, à celles qui avaient trait au travail sur l'image. Pour ce faire, nous avons contacté d'autres professeurs dans d'autres établissements scolaires au niveau du chef lieu de la Wilaya de Mila, mais tous ont refusé de nous accepter dans leurs classes dès que nous leur avons parlé d'enregistrement sonore. Il nous a fallu du temps pour que nous tombions sur deux professeurs du CEM Zerara Said de Sidi Merouane, commune sise à quelques 15 Km du chef lieu de la Wilaya, qui ont accepté de nous recevoir dans leurs classes sans ambages ni restriction aucune. C'était donc début janvier 2004. Malheureusement, nous n'avons pas tardé à constater que nous avons manqué les deux premières séquences du projet en question. Tout en nous contentant de la suite du projet, nous avons sollicité de l'un des deux professeurs un retour aux deux premières séquences relatives à la lecture de l'affiche publicitaire et d'une invitation, retour éclair qui fait l'objet du début de la première conversation de notre corpus.

Il est aussi à rappeler que lors de l'enregistrement de notre corpus, nous étions assis dans le bureau du professeur, sur lequel était déployé le magnétophone. Toutefois, ce matériel utilisé n'a pas été dissimulé et les élèves étaient mis au courant, dès le départ, par leurs professeurs sur le motif de notre présence. Il nous a été cependant difficile de mesurer l'incidence de notre présence et celle du magnétophone sur le comportement des élèves. Les professeurs eux-mêmes nous ont affirmé que cela n'a pas eu d'impact visible sur l'attitude de ces derniers.

Du côté de ceux-ci pourtant, le cas était d'une autre nature. Nous avons pu constater que notre présence a pesé lourdement sur leurs réactions. L'un d'eux, à titre d'exemple, n'a pas cessé d'épier, le long de notre présence, le

moindre geste de notre part, notamment lors de la prise de note. A chaque fois qu'il constate que nous prenions note, il interrompe la leçon et il vient se pointer au dessus de notre tête pour s'assurer de notre bonne foi. Nous avons beau lui expliquer que nous recueillons certaines données observables chez les élèves, nécessaires pour la suite de notre travail, mais en vain. Par son attitude incompréhensible, il nous a contraint à renoncer au prélèvement et à la mise en mémoire de certaines remarques et était, faute d'enregistrement vidéo, à l'origine d'une perte considérable en matière de données pouvant être recueillies, lors du déroulement du cours, pour être ensuite analysées. Plus encore, certaines de ses réactions verbales, devant ses élèves, montrent le degré de gêne que lui causait notre présence, à l'instar de celle qui suit dans laquelle il a insisté pour que l'un de ses élèves donne impérativement une réponse à une question posée, attitude qu'il justifie ainsi (conversation N°1):

89 : P 44 : Parle parce que nous sommes en train d'enregistrer.

Comme si l'intervention de l'élève devait servir une visée de recherche et non répondre à des objectifs communicatifs.

## Présentation du deuxième projet relatif à la réalisation d'une affiche publicitaire et d'une carte d'invitation :

Placé sous le signe de l'argumentatif, l'objectif final du projet est d'organiser une exposition. C'est ce que nous lisons en page 29, tout au début, dans un court texte qui s'adresse à l'élève (au singulier) : « tu vas réaliser avec tes camarades une affiche et une carte d'invitation pour une exposition de peintures d'élèves et d'objets d'art traditionnel (céramique, bijoux, tissage..) ». Pour y arriver, le parcours est envisagé en trois séquences, présentées comme suit:

**Séquence N°1** : Tu vas lire une affiche et voir comment image et texte se complètent.

Tu vas compléter une affiche : choisir la photo, écrire le texte (p. 30 à 35).

**Séquence N°2** : Tu vas lire des invitations, y repérer informations et arguments.



Tu vas inviter quelqu'un oralement.

Tu vas écrire une invitation.

**Séquence N° 3:** Tu vas chercher des informations dans un dépliant

Tu vas réaliser une affiche et une carte d'invitation.

Toutes les activités prévues à l'intérieur de chaque séquence convergent vers le même objectif local<sup>7</sup>, comme le montre le tableau suivant, dans lequel nous reproduisons le détail de chaque séquence :

**1<sup>ère</sup> séquence :**

**1. Découvrir :** lecture d'une affiche publicitaire. Deux objectifs sont assignés à cette activité:

objectif 1 : distinguer les différents éléments d'une affiche ;

objectif 2 : comprendre leur complémentarité.

**2. Mes outils :** leçon de conjugaison : le présent de l'indicatif. Trois objectifs sont assignés à cette activité :

objectif 1 : reconnaître le présent de l'indicatif ;

objectif 2 : écrire les différentes personnes du verbe ;

objectif 3 : reconnaître les groupes du verbe.

**3. Ecrire :** une affiche publicitaire à compléter. Deux objectifs lui sont assignés :

objectif 1 : commenter oralement l'illustration d'une affiche en utilisant les verbes d'opinion ;

objectif 2 : formuler des arguments pour compléter une affiche.

**2<sup>ème</sup> séquence :**

**1. Découvrir :** lecture d'une invitation. Un seul objectif est assigné à cette activité :

objectif : repérer dans une invitation les arguments qui donnent envie d'accepter.

---

<sup>7</sup> Par objectif local, nous entendons l'objectif visé par la séquence.

**2. Mes outils** : leçon de vocabulaire. Deux objectifs lui sont assignés :

objectif 1 : trouver les différents sens d'un mot dans le dictionnaire ;

objectif 2 : utiliser les synonymes pour vérifier le sens d'un mot.

**3. Ecrire** : Ecrire une invitation. Deux objectifs sont assignés à cette activité :

objectif 1 : Donner toutes les informations utiles concernant un évènement.

objectif 2 : Argumenter pour donner envie de venir.

**3<sup>ème</sup> séquence :**

**1. Découvrir** : lecture d'un dépliant. Un seul objectif est assigné à cette tâche :

objectif : savoir lire un dépliant d'information : repérer son objet et le public auquel il s'adresse d'un simple survol.

**2. Mes outils** : Leçon de grammaire : l'accord du verbe avec son sujet. Un seul objectif est assigné à cette activité :

objectif : accorder le verbe avec son sujet.

**3. Le projet** : réalisation finale du projet. Un seul objectif est assigné à cette activité :

objectif : réaliser le projet défini p.29

Ce projet se termine par une grille d'évaluation personnelle où l'élève sera amené à répondre à un certain nombre de questions, ce qui est susceptible de lui indiquer le degré d'intégration des connaissances précédentes.

# **Première partie**

## **Considérations théoriques**

# Chapitre I : La sémiologie :

## Introduction :

La présentation des deux domaines de recherche, à savoir la sémiologie et la pédagogie, à laquelle nous allons procéder dans ce qui suit n'a pas l'ambition de faire un état exhaustif des dits domaines. Nous y contenterons d'explicitier les outils conceptuels qui nous permettront, le moment venu, de procéder au travail d'analyse de notre corpus. Pour ce faire, le mieux serait de commencer par définir l'objet de notre présent travail de recherche, afin de mieux circonscrire notre intervention.

### Définition de l'image :

Selon le dictionnaire Le Petit LAROUSSE 2004<sup>8</sup> :

Image (latin imago)

- Représentation d'un être ou d'une chose par les arts graphiques ou plastiques, la photographie, le film, etc.
- Représentation imprimée d'un sujet quelconque.
- Image populaire, ou image d'Epinal : estampe, puis image photomécanique à usage populaire, de style naïf, dont Epinal a été le principal centre de fabrication au XIX<sup>e</sup> s. ; présentation naïve, simpliste d'un évènement, d'un fait.
- Au figuré : ce qui reproduit, imite ou évoque quelque chose. *Cet enfant est l'image de son père. Elle est l'image même de la réussite.*
- OPTIQUE, TECHNIQUE : Ensemble plan de points ou d'éléments (pixels) représentatifs de l'apparence d'un objet, formés à partir du rayonnement émis, réfléchi, diffusé ou transmis par cet objet.
- Spécialement : Représentation d'un objet matériel donnée par un système optique.
- Représentation mentale d'un être ou d'une chose.
- Image de marque : notoriété et perception qualitative dans le public d'une marque, d'un organisme, d'une personnalité.
- PSYCHOLOGIE :
- Image mentale : représentation psychique d'un objet absent.
- Image du corps : représentation que l'individu a de son propre corps (à distinguer du schéma corporel dont la base est neurologique).
- DROIT : Droit à l'image : protection des personnes contre l'usage abusif de photographies ou de films les représentant sans leur accord.

---

<sup>8</sup> Dictionnaire Le Petit Larousse, 2004, version CD-ROM.

- Expression évoquant la réalité par analogie ou similitude avec un domaine autre que celui auquel elle s'applique ; métaphore. *S'exprimer par image. Mot qui fait image. L'eau qui coule, image du temps qui passe.*

Ce que nous pouvons retenir de cette longue et hétéroclite définition, qui nous offre un tour d'horizon des différentes acceptions du mot image, c'est que celle-ci est, dans tous les cas de figure représentation, donc ressemblance. Elle est objet second par rapport à ce qu'elle représente. Aussi, par souci de clarté, nous ne traiterons, dans notre présent travail de recherche, que de l'image fixe en tant que signe visuel. L'image mentale et sonore entre autres, font partie, à notre sens, d'autres domaines de la recherche que nous n'évoquerons pas nécessairement ici et seront délibérément exclues de la présente réflexion.

Nous utiliserons, à titre préventif, le terme générique image pour désigner tous les genres sociaux de l'image fixes (photographie, poster, image de presse, etc.). Néanmoins, en ce qui concerne les images associées au texte, dites, le plus souvent, images utilitaires (affiches publicitaires, dépliants, cartes d'invitations, etc.), nous ferons appel, si besoin est, à l'appellation appropriée.

Nous retenons, en outre, la distinction faite par Martine Joly entre image fabriquée et image enregistrée, dite analogique dont le principe de fonctionnement est la ressemblance. Il s'agit en effet d'une distinction capitale car *«ce qui distingue donc ces images-là (enregistrées) des images fabriquées, c'est qu'elles sont des traces. En théorie, ce sont donc des indices avant d'être des icônes»* (*idem*). Les images enregistrées sont différentes des images fabriquées d'abord par leur facture, ensuite par leur fonction et enfin par leur usage, ce qui fait qu'elles *«puisent leur force de conviction dans leur aspect indiciaire et non dans leur caractère iconique»* (*ibid.*32) car elles sont d'abord et avant tout émanation du passé.

Ces réserves étant faites, nous voudrions focaliser notre attention, ici, sur l'une des qualités intrinsèques à l'image, à savoir sa polysémie. Mais qu'entend-t-on par polysémie de l'image ?

L'image, parce qu'elle fournit *«un grand nombre (poly) d'informations (sémies) visuelles, elle peut avoir de multiples significations et se prêter à de multiples interprétations»* (Joly, 1994 : 81), constitue un énoncé complexe, fait de différents types de signes : iconiques, plastiques (nous développerons le concept plus loin), et très souvent linguistiques. Cette hétérogénéité de constituants ainsi que l'évacuation du contexte de son émergence (l'image enregistrée notamment est toujours prélèvement dans le continuum du réel) font qu'elle propose une matière susceptible d'une diversité d'interprétations, et c'est cette diversité qui met son lecteur, au moment de sa réception, dans



l'embarras du choix. Ainsi, l'une des sciences qui s'est préoccupée des modalités de production du sens par l'image, à savoir la sémiologie, nous apprend, comme nous le verrons plus loin, à réduire pour l'endiguer, le débordement sémantique de l'image, à travers la technique de l'ancrage. Mais qu'est-ce que la sémiologie ?

## 1. Origine de la sémiologie

L'existence du terme sémiologie (du grec *séméion* signe et *logos* = discours) remonte à l'Antiquité ou il renvoie à une discipline qui relève du domaine médical, baptisée d'ailleurs sémiologie médicale et qui existe toujours. Cette discipline consiste à interpréter les signes qui sont les symptômes ou les syndromes (*idem*. 9).

Au début du siècle dernier, ce terme a été transposé dans le domaine des sciences humaines par Ferdinand de Saussure, lorsque dans son Cours de linguistique générale<sup>9</sup>, il a imaginé une science en devenir qui s'occuperait de l'étude des signes au sein de la société. Cette tendance à donner un statut scientifique à l'existence des signes relève d'abord d'un constat qu'il a fait lui-même, selon lequel la langue n'est pas le seul système de signes pouvant exprimer des idées. Elle traduit ensuite l'idée d'une vision globale et tendancielle qui inféode la linguistique à la sémiologie, la réduisant à un chapitre de celle-là, à côté de la rhétorique. Par sémiologie, Saussure entend :

*« Une science qui étudie la vie des signes au sein de la vie sociale ; elle formerait une partie de la psychologie sociale, et par conséquent de la psychologie générale ; nous la nommerons sémiologie (du grec *séméion*, « signe »). Elle nous apprendrait en quoi consistent les signes, quelles lois les régissent »* (*idem*).

Parallèlement, de son côté, l'américain Charles Sanders Peirce développe lui aussi une discipline qu'il nomme Sémiotique et dont le but est l'étude de la relation logique entre le signe et le référent. La définition du signe qui procède de sa réflexion considère celui-ci comme : *« quelque chose qui tient lieu pour quelqu'un de quelque chose sous quelques rapports ou à quelque titre »*<sup>10</sup>. Ces travaux l'ont amené à établir une typologie de signes à trois pôles, à savoir l'icône, l'indice et le symbole. Le critère de base servant à cette classification est la relation entre le signifiant et le référent, classification qui a pour mérite, pensons-nous, d'avoir amorcé une approche théorique de l'icône et par conséquent de l'image. Cette dernière est considérée comme un signe qui entretient une relation de similitude avec ce qu'elle représente, c'est-à-dire le référent, étant donné que les

---

<sup>9</sup> FERDINAND DE SAUSSURE : Cours de linguistique générale, Ed. ENAG, Alger, 1994, 2<sup>ème</sup> édition, page 33.

<sup>10</sup> CHARLES SANDERS PEIRCE : Ecrit sur le signe, Seuil, 1978.

propriétés intrinsèques à l'icône correspondent à celle de l'objet représenté. Ainsi, l'image est considérée, au sein de cette typologie, comme une sous catégorie de l'icône, à côté du diagramme et de la métaphore. Ce qui la différencie de la métaphore et du diagramme, par conséquent, c'est qu'elle entretient avec le référent un rapport de similarité qualitative. Elle imite les qualités du référent, notamment sur le plan de la forme, des couleurs, etc. L'index ou l'indice quand à lui est considéré comme un signe entretenant avec son référent une relation de contiguïté physique contrairement au symbole qui, lui, entretient avec ce qu'il représente, une relation conventionnelle.

## **2. Différence entre sémiologie et sémiotique :**

Ainsi, d'origines différentes, les termes sémiologie et sémiotique ne sont pas des synonymes. Le premier est européen et renvoie plus précisément à l'étude des langages particuliers, comme le théâtre, les images, la gestuelle, la littérature, le cinéma, etc. Le second est anglo-saxon et fut utilisé pour la première fois, comme rappelé précédemment, par Peirce pour désigner la sémiotique comme philosophie des langages.

Les post-saussuriens quant à eux, voulant donner vie à la science définie auparavant par Saussure ont postulé que le signe iconique, véritable unité architectonique de sens, a la même structure que le signe linguistique, à savoir un signifiant et un signifié à la seule différence que le premier est arbitraire, le second est motivé.

Le développement de la discipline a connu par la suite l'émergence de deux courants sémiologiques : la sémiologie de la communication et la sémiologie de la signification, distinguant entre deux fonctions, celle de communication et celle de signification. Une question fondamentale sous-tendait cette polémique, celle relative à l'intentionnalité du message, c'est-à-dire à la volonté de signifier, basée sur le rapport intention/reconnaissance.

### **2.1. La sémiologie de la communication :**

Pour les partisans de la sémiologie de la communication (Buysens, Mounin, Martinet, Prieto), ne relève de la sémiologie, et par conséquent de la théorie de la communication, que la communication produite intentionnellement, à la lumière des signaux conventionnels émis volontairement par un émetteur pour être reconnu comme tel par un récepteur. Ne figure dans cette catégorie, par conséquent, que les codes à nombre fini d'éléments tels que les langues, le code de la route, le code morse, etc.

### **2.2. La sémiologie de la signification :**

A contrario, les partisans de cette deuxième tendance, voient qu'un code peut être ouvert pourvu qu'il produise des significations. Cela les amène à prendre en charge, dans l'étude de tous les systèmes sémiologiques, la notion de connotation.

Se réclamant de cette deuxième tendance, à savoir la sémiologie de la signification, Roland Barthes est connu pour être l'un des précurseurs du domaine sémiologique. Dans sa conférence d'inauguration de sa chaire de sémiologie littéraire, au collège de France, en janvier 1978<sup>11</sup>, Barthes revient sur l'émergence de la sémiologie. Pour lui, cette discipline, définie canoniquement comme la science des signes, de tous les signes, procède de la linguistique. Elle est le résultat de l'éclatement de cette dernière. Deux causes y sont à l'origine: d'une part, la linguistique était attirée vers un pôle formel et suivant cette pente, elle s'est formalisée de plus en plus. D'autre part, elle s'est saisie de contenus de plus en plus nombreux et de plus en plus éloignés de son centre originel, ce qui fait qu'elle a fini par se déconstruire. Et c'est cette déconstruction de la linguistique que Barthes appelle sémiologie. Ses travaux l'ont amené à s'intéresser pratiquement à différents systèmes de signes et en premier lieu les pratiques socio-historiques (littérature, mythe, religion, photographie, image, etc.) et par conséquent, lui ont permis, vers la moitié du siècle écoulé, de circonscrire un domaine de recherche particulier, à savoir la sémiologie de l'image.

### **3. La sémiologie de l'image :**

Traditionnellement, l'image était confondue avec les autres arts visuels. Par conséquent, les interrogations relatives à sa signification étaient prises en charge dans une optique de questionnement sur le sens des arts en général. Ainsi, l'approche sémiologique de l'image, si elle demeure spécifique, c'est justement parce qu'elle s'est intéressée à la signification de l'image à partir de la notion de signe. (*ibid.* 91).

Cette approche a vu le jour avec Barthes qui jette les premiers jalons de cette sémiologie de l'image dans son article qui a fait école: « Rhétorique de l'image »<sup>12</sup>. En même temps qu'il expose son modèle, il offre à celle-ci un premier corpus qui est l'image publicitaire. Ce choix de l'image publicitaire, il le justifie ainsi :

*« Parce qu'en publicité, la signification de l'image est assurément intentionnelle (..); si l'image contient des signes, on est donc certain qu'en*

---

<sup>11</sup> ROLAND BARTHES: Cours inaugural donné au collège de France, en janvier 1978, à l'occasion de l'inauguration de sa Chaire de sémiologie littéraire, rediffusé par France culture à l'occasion du 5<sup>ème</sup> vendredi de philosophie, 2004.

<sup>12</sup> In Communications N° 4, 1964.

*publicité, ces signes sont pleins, formés en vue de la meilleure lecture : l'image publicitaire est franche, ou du moins emphatique ».*

A l'origine du modèle barthésien une question cruciale se rapportant à la signification de l'image : « *comment le sens vient-il à l'image ?* ». Cette question correspond à la question suivante (*ibid.*,29) : « *les messages visuels utilisent-ils un langage spécifique ? Si oui, quel est-il, de quelles unités se constitue-t-il, en quoi est-il différent du langage verbal ?* »

A partir de l'analyse d'une publicité de pattes Panzani, Barthes a dégagé les différents niveaux de son modèle. Ce dernier est le résultat d'une étude très fine des éléments constituant l'affiche publicitaire en question. Barthes invente sa propre méthode qui consiste à dégager les différents types de signes entrant dans la composition de l'affiche. Pour ce faire, il décide alors de partir de ce qu'il comprend, les signifiés. A partir de ces signifiés qu'il détient, il cherche les signifiants qui les ont provoqués pour détenir en fin de compte des signes pleins. Baptisée ultérieurement par Liliane Hamm (1986: 25) «*appel par le signifié*», cette méthode lui a permis de dégager cinq signifiés qu'il s'est efforcé de relier avec les signifiants qui les ont provoqués:

- Le retour du marché (le filet ouvert), comme interprétation liée à la connaissance des usages.
- *L'italianité*: dont les signifiants seraient les couleurs et les légumes, redondants avec la sonorité du nom propre Panzani.
- Le service culinaire total, produit par la déclinaison des produits frais au «concentré».
- La nature morte (ou still living) dont le signifiant serait la composition.
- La publicité, produit par la place de l'annonce dans la revue, l'insistance des étiquettes. (Joly, 2002: 210).

L'analyse de l'image peut cependant se faire en sens inverse, en commençant par inventorier l'ensemble des signes incrustés dans celle-ci pour en faire, en fin de compte, la synthèse et en dégager le(s) message(s) implicite(s). C'est ainsi que deux niveaux ou sous-systèmes sémiologiques ont été dégagés par lui :

### **3.1. Le niveau dénotatif :**

C'est le niveau le plus avéré et le plus élémentaire de l'image. Sa lecture est censée être évidente, donc objective. Elle consiste à recenser les motifs constituant la réalité apparente qui se donne à voir. Barthes (*idem*) parle, à ce niveau, d' « *état adamique de l'image* ». Dans ce cas, l'image est perçue comme

un analogon, c'est-à-dire un miroir de son référent. Elle forme, comme il le dit « *le degré zéro de l'intelligible, encore inactivé et infra-sémantique* » (*ibid.*), puisqu'elle se contente d'enregistrer le réel, « *dans un rapport tautologique* ». Sa fonction principale est une fonction testimoniale qui lui permet d'attester et de certifier l'existence de son référent.

Pourtant Barthes n'hésite pas à relever le caractère utopique du niveau dénotatif, car, même en se contentant de nommer spontanément les contenus de l'image, on tombe le plus souvent sans s'en apercevoir, dans l'interprétation. C'est pourquoi il est conseillé d'être vigilant, à ce premier niveau d'analyse, pour ne pas tomber dans l'interprétation.

### **3.2. Le niveau connotatif :**

Il existe, selon Barthes, un deuxième niveau de signification de l'image, en sus du niveau dénotatif. C'est l'ensemble des significations secondes et non secondaires qui s'ajoutent au sens littéral. Il s'agit de la connotation. A ce stade de la lecture, la signification de l'image est à chercher au-delà de l'évidence. En effet, l'image dit toujours quelque chose à travers ce qu'elle montre. Ce sens connotatif prend appui sur le signe dénoté qui devient son propre signifiant.

Pour Barthes, et c'est là un deuxième postulat de sa réflexion sémiologique, « *ce processus de connotation est constitutif de toute image, même les plus «naturalisantes»* » » (*ibid.*), comme la photographie.

Sur le plan théorique, l'utilité de la connotation peut être située à deux niveaux : d'abord elle permet la prise en charge de la signification implicite, ensuite elle sert de fer de lance contre l'analogisme présumé de l'image, ce qui appuie l'idée de prise en considération de celle-ci à partir de la notion de signe.

### **3.3. Les fonctions du texte :**

Après avoir montré l'existence de deux sous-systèmes sémiologiques investis dans l'image, Barthes étudie en profondeur le rapport liant la langue à cette dernière. Selon lui, pour accéder au signifié de l'image, le passage par la langue est incontournable. C'est à travers la langue seulement qu'on fait parler l'image. Cette réflexion l'amène à dégager deux fonctions du texte : celle d'ancrage et celle de relais.

#### **3.3.1. La fonction d'ancrage :**

La première fonction que joue le texte vis-à-vis de l'image est une fonction d'ancrage. Pour Michel Martin (*idem*.79), le texte oblige le lecteur de l'image à « *pencher pour telle ou telle interprétation plutôt que telle autre* »

*interprétation rendue également possible pour l'analyse iconique* ». Par ce mot, il faut entendre surtout le pouvoir du texte à infléchir la lecture de l'image, dans un sens donné et donc à privilégier une lecture parmi une kyrielle de lectures possibles.

### **3.3.2. La fonction de relais :**

La deuxième fonction que le texte joue vis-à-vis de l'image est celle de relais. Celle-ci apparaît lorsque le texte intervient pour compléter les messages qu'elle est censée mettre en exergue mais qu'elle se voit, malheureusement, incapable de dire explicitement, par ses propres moyens. Dans ce cas, le texte permet de poursuivre «*la diégèse à un moment ou l'icône s'avère moins efficace* » (*ibid.*), et donc permettre à l'action de progresser. Cette fonction de relais se manifeste surtout dans des images séquentielles, en assurant leur continuité pour permettre à l'action de progresser.

### **4. L'image comme rhétorique :**

Continuant d'analyser les procédés de signification par l'image, Barthes l'a pensée en terme de rhétorique. Il a émis l'hypothèse selon laquelle, l'image, métonymique par définition, contiendrait un certain nombre de figures de rhétorique, comme les métaphores visuelles. En effet, l'image ne peut montrer qu'une partie découpée dans le continuum du réel, mais elle n'est pas que métonymique. Martine Joly (1993: 73) cite l'exemple de la publicité Marlboro qui substitue le paquet de cigarette à la boîte de COCA pour signifier fraîcheur, à la batterie d'un moteur pour signifier énergie, ou à la radio d'une automobile pour signifier divertissement. C'est ainsi que Barthes (*ibid.*) parvient à appliquer les anciens champs de la rhétorique à l'image et qui sont:

- *L'inventio* qui correspond à la recherche d'idées et d'arguments.
- Le *dispositio* qui consiste à mettre en place les grandes portions du discours (exode, narration, etc.).
- *L'elocutio* ou le style qui concerne à la fois le choix des mots et l'organisation interne de la phrase (utilisation des figures de style).

Il arrive ainsi à proposer une rhétorique de l'image qu'il range sous deux acceptions:

- Comme *inventio*, c'est-à-dire comme mode de persuasion et d'argumentation, d'où la reconnaissance de la spécificité de la connotation.
- Puis comme *elocution*, c'est-à-dire comme figure de style.

Des travaux ultérieurs<sup>13</sup> lui donnent raison, en confirmant cette hypothèse et en prouvant que l'image publicitaire contient toutes les figures de rhétorique classique. Dans une optique freudienne, Serge Tisseron<sup>14</sup> nous confirme aussi dans cette idée, lorsqu'il évoque le cas des images publicitaires qui jouent sur l'excitation, pour faire vendre des produits de consommation. Pour lui, *«la publicité agirait en excitant les désirs sexuels puis en les détournant. Excitation directe, en associant la vision d'hommes ou de femmes, dans des postures ou des accoutrements érotiques, mais il peut s'agir d'une excitation indirecte parce que les organes sexuels peuvent être présentés à travers des métaphores innombrables. Et on peut dire, de ce point de vue, que la publicité agirait comme un pompier pyromane. D'abord elle allumerait le désir sexuel et puis, comme évidemment elle ne peut pas l'assouvir, elle tenterait de l'éteindre, en le détournant vers un objet à consommer»*. Ainsi, pastichant Martine Joly (*idem*.65), nous pouvons dire que chaque photographe, chaque preneur d'images serait un Monsieur Jourdain qui fait de la rhétorique sans le savoir.

Dans une certaine mesure, Barthes rejoint, même un peu tardivement, le point de vue et la lucidité de Charles Sanders Peirce, à propos de la métaphore. Peirce, on s'en souvient, avait pensé celle-ci en tant que sous catégorie de l'icône, à côté de l'image et du diagramme. Barthes à son tour, nous montre aussi qu'avec l'image, si on est dans les signes on est aussi dans la rhétorique.

## **5. L'apport des recherches postérieures à la sémiologie de l'image:**

Dans l'analyse sus rappelée, Barthes ne reconnaît pourtant à l'image que deux types de signes : signes iconiques et signes linguistiques. Les signes plastiques, même pris en considération dans l'analyse qu'il en fait (couleurs, etc.) n'ont pas eu leur part de théorisation. Ce retard en la matière résulte du fait que l'image était soumise, dans le sillage de la sémiologie naissante, à une vision restrictive qui l'a longtemps considérée du point de vue de la mimesis. (Joly, 1994 : 100).

D'autres travaux, postérieurs, ont enrichi certains points de l'approche barthésienne. Liliane Hamm (*idem*.17), revenant sur la notion de signes constituant l'image, distingue les signifiants iconiques des signifiants extra iconiques. Par signifiants iconiques, elle évoque ce que Barthes appelle les interventions de l'homme sur la photographie, c'est-à-dire *«la manière dont l'auteur a conçu et*

---

<sup>13</sup> Jacques Durand : « Rhétorique et image publicitaire », in Communications N° 15, 1970.

<sup>14</sup> Propagande, publicité, information et désinformation. Conférence à l'université de tous les savoirs le 8 juin 2000 (version audio).

*réalisé l'image et repose de ce fait sur un certain nombre de choix délibérés* ». Relève de ce type de signifiants les choix relatifs à la dimension de l'espace représenté, communément appelé l'échelle des plans, au type de composition adoptée, à l'angle de prise de vue, à la profondeur de champs, au type d'éclairage, etc.

Les signes extra-iconiques sont, toujours selon Liliane Hamm, par nature des signes qui n'appartiennent pas à l'image mais que celle-ci récupère. Il s'agit des êtres et des choses qui ont une existence en dehors de l'image et que celle-ci récupère et associe (couleurs, formes, etc.).

Plus tard, le groupe  $\mu$  (In Joly 1994: 101) se penche sur cette question et finit par reconnaître à l'image un autre type de signe : le signe plastique. Ce groupe de recherche est parvenu à démontrer que ce que Barthes appelle dans « Rhétorique de l'image » les interventions de l'homme sur la photographie, et ce que Liliane Hamm considère uniquement comme des signifiants (iconiques et extra-iconiques) constituent en vérité de véritables signes pleins qui signifient par eux-mêmes. Ainsi, la signification par l'image est d'ores et déjà élargie puisqu'elle réside dorénavant dans l'articulation des signes iconiques, plastiques et linguistiques.

Enfin, Martine Joly (*idem*.102-114) se saisissant de cette idée, y ajoute une touche singulière, distinguant les signes plastiques non spécifiques des signes plastiques spécifiques.

## **5.1. Les signes plastiques non spécifiques :**

Dans cette première catégorie de signes, Martine Joly met la couleur, la lumière et l'éclairage. Ce sont les signes qui ne sont pas spécifiques aux messages visuels.

### **5.1.1. La couleur :**

On distingue souvent entre le vocabulaire des couleurs, leur symbolisme et leurs effets psychologiques. Du point de vue de leur vocabulaire, on reconnaît la différence entre certaines couleurs dites chaudes, appelées aussi couleurs « solaires » comme le rouge, le jaune, l'ocre, et des couleurs froides dites couleurs célestes ou aquatiques comme le bleu, le vert. Sur le plan symbolique, les couleurs sont parlantes et leurs significations sont différentes d'une société à l'autre. Par associations implicites ou explicites, on leur attribue des valeurs qui ont le plus souvent des relations avec leur usage symbolique.

Si la signification des couleurs varie d'une société à l'autre, voire même à l'intérieur d'une même société, il reste par conséquent difficile d'établir une



grille absolue d'interprétation. Martine Joly (*ibid.*104) est on ne peut plus claire à ce propos, quand elle avance qu'il n'y a : *«pas de grille absolue d'interprétation des couleurs, mais de la sensibilité à son entourage, à sa propre culture, à sa propre histoire, ainsi qu'à celles des autres»*. En effet, la perception des couleurs reste dans une large mesure culturelle. Et partant de cette idée, nous demeurons convaincu qu'une initiation minimale des élèves à l'interprétation de celles-ci, dans le cadre d'une pédagogie de l'image, doterait ceux-ci d'outils efficaces de l'intelligibilité de l'objet image et les rendrait plus sensibles au monde coloré, qui les entoure, dont ils font parfois usage sans s'en rendre compte.

### **5.1.2. La lumière et l'éclairage:**

Comme la couleur, la lumière et l'éclairage, naturels ou artificiels, ont une signification particulière dans l'image. Ils peuvent nous informer sur le moment et le lieu de la prise de vue qui peut être à l'intérieur ou à l'extérieur, de jour ou de nuit, etc.

### **5.2. Les signes plastiques spécifiques :**

Martine Joly retient sous cette appellation trois types de signes plastiques spécifiques : le cadre, le cadrage et la pose du modèle :

**5.2.1. Le cadre :** C'est la limite physique de l'image, généralement de forme rectangulaire et qui sert à délimiter, en l'isolant d'un tout, un espace lors de la prise de vue.

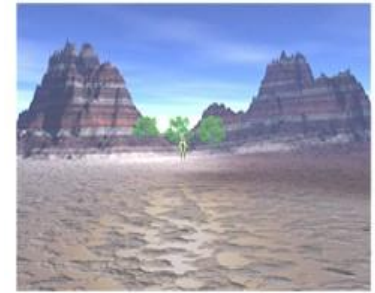
### **5.2.2. Le cadrage (ou échelle des plans) :**

Par plan, nous entendons la façon de cadrer la scène photographique. Ainsi, différents types de cadrage sont reconnus. Chaque cadre a sa propre fonction.

Nous aimerions toutefois attirer l'attention sur la relativité de l'échelle des plans en rappelant que la nomenclature classique qui existe a été définie par rapport au corps humain, ce qui n'est pas sans soulever un certain nombre de problèmes lorsqu'il s'agit de présenter des objets ou des êtres qui n'ont pas le même volume. Cela n'échappe toutefois pas à Liliane Hamm (*ibid.*46) qui remarque qu' : *«un problème ne manquera pas de surgir, si dans le GP se trouve une image présentant par exemple un petit animal (chenille, papillon, lézard..). Par rapport aux définitions données, il s'agit là déjà de très gros plans. Les images présentant alors des détails (tête, ailes, yeux, etc.) ne trouveraient plus de plans «disponibles» dans l'échelle telle que nous l'avons définie»*. Mais en dépit de ce problème d'ordre technique, nous avons jugé utile de nous focaliser sur les plans suivants que nous

retenons, dans notre grille d'analyse parce qu'ils nous semblent appropriés, compte tenu de leur utilité et de leur commodité à l'âge des apprenants.

- **Plan d'ensemble ou plan large** : ce plan focalise l'attention sur une partie seulement du contexte, en isolant une action précise. C'est le cas, par exemple, de présenter un personnage dans son environnement. Sa fonction est de situer.



Plan d'ensemble

- **Plan moyen** : l'importance dans ce plan est accordée à un personnage pour le mettre en valeur.
- **Plan américain** : Ce plan prend le personnage juste au dessus des genoux. Sa fonction est de focaliser l'attention sur le personnage, ses gestes, etc., pour le mettre en valeur.



Plan moyen

- **Plan rapproché** : Il existe en deux dimensions : il est large lorsqu'il cadre le personnage à la ceinture. Il est rapproché, serré ou poitrine, quand il cadre le personnage à la poitrine. Dans les deux cas, sa fonction est d'attirer l'attention sur le personnage en l'appréhendant de façon intime, et en montrant sa situation morale, psychologique, ses intentions, son caractère.



Plan américain



Plan rapproché poitrine



Plan rapproché taille

- **Gros plan** : Cadrant la tête du personnage, il vise à pénétrer l'intimité de ce dernier en convoquant ses sentiments, sa sensibilité.



- **Très gros plan** : il focalise l'attention sur un détail significatif et a pour fonction de renforcer l'effet dramatique.



Très gros plan

### 5.2.3. La pose du modèle:

Le concept de pose de modèle renvoie à la présence de personnages dans l'image. Lorsque l'image contient des personnages, ceux-ci adoptent forcément une posture quelconque: de face ou de profil. Cette posture induit des significations diverses. Pour Martine Joly (*ibid.*121) : « *Soit le modèle se présente de face, soit il se présente de profil. La pose de face, le regard se tourne vers la spectateur, est la pose la plus implicative pour le spectateur. En effet, celui-ci fixe alors le regard du modèle dans une sorte de tropisme projectif. Si dans une image, il y a des personnages, on cherche les visages, s'il y a le regard, on cherche le regard* ».

Nous verrons plus loin l'utilité de ce concept pour sensibiliser les élèves aux attitudes, comportements et distances qui accompagnent l'extériorisation verbale.

### 5.2.4. L'angle de vue :

A ces trois types de signes spécifiques que nous venons d'évoquer, nous pouvons adjoindre l'angle de prise de vue. En effet, il existe trois types d'angles de prise de vue, qui ont chacune sa signification propre mais qui peuvent être utilisés à contre-emploi :

- **normal** : elle est de face et à hauteur du personnage.
- **La vue en plongée** : le sujet y est photographié d'un point d'observation plus élevé. Sa valeur essentielle est psychologique et consiste à diminuer ce sujet en l'écrasant, ce qui suggère l'idée d'infériorité.
- **La vue en contre plongée** : elle est le contraire d'une vue en plongée. Sa valeur consiste à magnifier le sujet photographié pour créer un effet psychologique de supériorité.

## **Conclusion :**

Avant la sémiologie, la réflexion sur l'image faisait partie intégrante des questionnements qui se posaient autour de l'art et de ses fonctions. Un grand pas a été fait avec l'avènement de la sémiologie qui a permis de se pencher sur la signification de l'image, à partir de la notion de signe. Dans ce cas, la démarche barthésienne a été pertinente ne serait-ce que parce qu'elle a eu le mérite de mettre en évidence l'hétérogénéité de l'image car celle-ci tresse différents matériaux en vue de constituer un message visuel.

Il serait pourtant judicieux de rappeler l'existence, dans le domaine de l'analyse de l'image, d'autres modèles sémiologiques (Adam & Bonhome, 1997: 177-181) que nous ne ferons qu'évoquer ici. Nous pensons à titre d'exemple au modèle stratifié d'Umberto Eco, au modèle systématique de Louis Porcher et au modèle structuro-génératif de Jean-Marie-Floch.

Nous restons toutefois convaincu que le modèle barthésien, revu et complété, demeure l'un des modèles les plus pertinents dans le domaine de l'analyse de l'image. Sa spécificité réside, croyons-nous, dans sa simplicité et sa praticabilité, notamment en classe de langue, considérant la tranche d'âge des apprenants du palier en question. Aussi, nous lui empruntons ces trois niveaux d'analyse : la dénotation, la connotation et le rapport texte/image (ancrage, relais). Nous empruntons au groupe  $\mu$  leur distinction entre signes iconiques et signes plastiques et à Martine Joly, entre signes plastiques spécifiques et signes plastiques non spécifiques, concepts que nous retenons comme paramètres d'analyse de notre corpus et que nous synthétisons comme suit :

- La dénotation.
- La connotation.
- Le rapport texte-image (ancrage, relais)
- Les signes iconiques.
- Les signes plastiques, spécifiques et non spécifiques.

## **Chapitre II : La pédagogie**

### **Introduction :**

Dans le présent chapitre, nous n'aborderons pas, même de façon synthétique, les différents courants théoriques qui ont traversé la pédagogie de la langue étrangère. Cela dépasserait nos ambitions et consumerait nos énergies dans une quête qui n'est pas la nôtre. Nous voudrions tout au plus contribuer, autant que faire se pourra, à l'élucidation de certains aspects de cette nouvelle approche dite approche par les compétences et son corollaire la pédagogie du projet. La tâche s'annonce pourtant difficile. Manque de références, insuffisance en matière d'éclaircissement épistémologique, flou théorique, tout semble être au rendez-vous pour nous bouleverser les repères nous mettant dans une situation semblable à celle dans laquelle se trouve projeté un corps enseignant qui se voit et se juge insuffisamment préparé pour la mise en œuvre d'un programme dont les principes de base lui échappent complètement. Telles sont, malheureusement, les conditions dans lesquelles se voit engagée notre quête. Seuls quelques éclairages succincts, à propos de la pédagogie du projet, sont donnés, par bribes, dans l'ensemble de la documentation disponible au niveau des établissements scolaires. Devant ce fait accompli, nous nous sommes trouvé contraints de nous fier aux seuls documents électroniques que nous avons trouvés sur Internet, pour apporter les éclaircissements qui s'imposent.

### **1. Qu'est ce que donc l'approche par les compétences ?**

Bien qu'il s'agit, dans le nouveau programme de 1<sup>ère</sup> année moyenne, de l'approche par les compétences, il faut rappeler, à titre indicatif, que cette lexie n'apparaît, pourtant, nulle part dans la documentation y afférente. Ni dans le programme en question, ni dans le document d'accompagnement du programme, ni même dans l'avant-propos du guide de l'enseignant ou du manuel de l'élève. Le seul document dans lequel apparaît explicitement cette lexie est le document émanant de l'inspection générale de l'enseignement au moyen, distribué aux professeurs de Français, lors des deux journées pédagogiques, organisées le 08 et 09 septembre 2003, à l'échelle nationale.

Ainsi, même récurrente dans les discours qui se développent actuellement dans les sphères pédagogiques, force est de constater que l'approche par compétence, engagée sans réelle préparation du terrain, est souvent évoquée à la petite semaine. La difficulté de se saisir des tenants et aboutissants de cette nouvelle approche n'est pas seulement l'apanage des professeurs et éducateurs. Les inspecteurs du troisième palier se trouvent, eux aussi, confrontés aux mêmes difficultés d'imprécision et de flou sémantique. Nous avons pris part aux deux journées pédagogiques sus citées, organisées au profit des professeurs du moyen,

au niveau de la wilaya de Mila, pour en témoigner. L'inspecteur chargé d'animer ces deux journées n'a pas fini, le long de son intervention, d'improviser son discours, laissant dans le flou total l'ensemble des professeurs qui sont venus dans l'espoir de trouver réponses aux questions qu'ils se sont posées quant aux contenus et aux procédures à mettre en œuvre. Pourtant, mandatés pour piloter et mettre en œuvre ce programme dont ils ne détiennent pas la clé, ceux-ci n'ont pas mis longtemps pour voir inquiétude et scepticisme s'installer en maître absolu des lieux, face à un inspecteur à court d'idées quant à une approche dont il était venu prêcher les principes. Le cas de tous ses collègues inspecteurs, au niveau national, n'en était pas mieux. Cela était dû au fait que le séminaire de formation et de préparation de la rentrée scolaire 2003/2004, à la lumière du nouveau programme, prévu trois mois plus tôt, en mois de juin 2003, à Alger, au profit de tous les inspecteurs au niveau national, n'a pas eu lieu<sup>15</sup>.

A ces manquements d'ordre institutionnel s'ajoutent les difficultés inhérentes aux clarifications épistémologiques et aux fondements théoriques auxquels emprunte cette approche. A cela vient s'adjoindre bon nombre de questions que les spécialistes de l'enseignement/apprentissage de la langue étrangère feignent d'ignorer sinon de passer sous silence. Au premier chef figurent celles relatives à l'émergence de cette nouvelle approche dans la chronologie des méthodes F.L.E. S'agit-il d'une réaction par rapport à l'approche communicative ou d'un prolongement de celle-ci ? Quelle place occupe le socioconstructivisme au sein de ses réformes ? Sommes nous face à une approche tiraillée entre deux paradigmes ? Si oui, n'y a-t-il pas contradiction dans cette dualité paradigmatique ? Quel lien y a-t-il entre l'approche par les compétences et la pédagogie du projet ?

Sans fournir des réponses satisfaisantes à ces questions, on entend souvent les spécialistes de l'enseignement/apprentissage de la langue étrangère dire que l'approche par les compétences procède d'une réflexion en profondeur autour du constat d'échec découlant de l'opérationnalisation, pendant des décennies entières, de l'ancienne pédagogie connue sous le nom de pédagogie par objectif mais peu de choses sont dites à propos de la traduction de ces intentions dans la pratique pédagogique. Tout le discours tenu s'articule autour de l'émergence d'objectifs nouveaux, en l'occurrence les compétences. Ceux-ci sont justifiés par un changement de perspective qui définit les priorités de l'école en termes de formation de l'esprit. En somme, former la pensée de l'élève, se recentrer sur les démarches d'apprentissage susceptibles de développer ses compétences et le muer en apprenant autonome, ce sont là les objectifs que se fixe actuellement l'institution scolaire, en matière d'enseignement/apprentissage de la langue étrangère:

---

15 Le quotidien National El-Acil N° 3080 du 19-20 septembre 2003, page 2.

«L'approche par les compétences invite donc l'école à se recentrer sur la formation de la pensée, des démarches d'apprentissage de l'élève et le sens des savoirs en lien avec leurs contextes et conditions d'utilisation variés »<sup>16</sup>.

Plusieurs questions demeurent cependant au cœur du débat, notamment celle relative à la notion de compétence qui fonde cette conception et qui pourtant véhicule souvent des entendements pour le moins antinomiques.

## 2. Qu'est-ce qu'une compétence ?

Il existe aujourd'hui une abondante littérature qui se rapporte au concept de compétence. Nul n'est besoin pourtant d'être rappelé qu'il s'agit d'un concept migrateur qui a connu plusieurs mouvements qui l'ont propulsé en le prolongeant et en le propageant dans plusieurs directions. Son apparition remonte au moyen âge<sup>17</sup> et faisait partie du langage juridique puisque toujours liée à l'idée de jugement et de reconnaissance, vis-à-vis d'une institution. La compétence apparaît plus tard comme concept clef de la linguistique générative, dans la dichotomie chomskyenne compétence/performance. Un peu plus tard, Dell Hymes s'en saisit pour le transposer dans le domaine de recherche qui est le sien, l'ethnographie de la communication ou il a été cristallisé dans le concept de compétence de communication. Faisant suite aux travaux de Hymes, un certain nombre de didacticiens dont Daniel Coste, Canal & Swain, Sophie Moirand, André Abou, pour ne citer que ceux-ci, se l'approprient pour l'investir dans le domaine didactique. Malheureusement, on le sait, un concept n'est jamais transposable tel qu'il est d'un domaine à l'autre. Pour cela, ces didacticiens ont été, chacun de son côté, amenés à le redéfinir en termes de composantes, pour mieux se l'approprier et le rendre opératoire dans leur champs d'étude.

On en déduit de ce qui précède que son usage concerne à la fois plusieurs domaines d'ou la prolifération de définitions qui ne s'entendent pas souvent sur l'acception à lui attribuer. Si Michel Pougeoise définit, dans Le Dictionnaire Didactique de la langue française (1996: 108), la compétence comme suit: «*La compétence se définit comme la possibilité pour tout locuteur d'une langue donnée, de produire, de reconnaître et d'interpréter une infinité de phrases inédites conformes aux règles de cette langue*», il semble que cette définition qui a tendance à restreindre le concept dans l'usage linguistique soit aujourd'hui dépassée et remise en cause par d'autres points de vue, à l'image de celui de Sophie Moirand (1990: 20), qui y voit la combinaison de quatre composantes: linguistique, discursive, référentielle et socioculturelle.

---

<sup>16</sup> Marie-Françoise Legendre : « Sens et portée de la notion de compétence dans le nouveau programme de formation », Université de Montréal, 2001.

<sup>17</sup> Véronique Castellotti : « La notion de compétence en langue », In Notions en questions, Rencontres en didactique des langues N° 6, septembre 2002, page 10.

L'analyse conduite par Patrick Charaudeau (cité par Jean-Claude-Beacco<sup>18</sup>) nous montre en sus que le sens courant de compétence mettait en jeu des éléments multiples dont les suivants: «

- Une faculté (ou une capacité), donnée comme non acquise, et/ou un savoir acquis.
- Se manifestant de manière observable (comme savoir-faire).
- Dans une activité décomposable en éléments (phases, étapes..), impliquant la manipulation d'une matière ou d'un matériel, au moyen d'outils, et aboutissant à l'élaboration de produits.
- Rapportée à un jugement sur l'aptitude à manifester régulièrement cette faculté et/ou ce savoir pour produire des objets conformes (impliquant donc une évaluation de conformité à un/des modèle (s) de référence).
- Et, de la sorte, transmissible parce qu'analysable. »

Ropé et Tanguy (cités par Véronique Castellotti<sup>19</sup>) questionnant, à leur tour, la compétence dans les usages sociaux et savants, se sont arrêtés sur plusieurs définitions du concept au sein desquelles ils ont dégagé certaines constantes qui caractérisent ces définitions. Dans cet ensemble, Véronique Castellotti nous rappelle trois de ces constantes qui semblent partagées aujourd'hui:

«- le fait que la compétence est *inséparable de l'action* (on est compétent pour *faire* quelque chose);

- le fait que la compétence est un attribut qui ne peut être *apprécié* que dans une *situation* donnée;

- le fait qu'il existe une *instance*, individuelle ou collective, qui soit à même de *reconnaître* cette compétence»

Dans les deux autres domaines qui nous intéressent ici, à savoir les sciences du langage et les sciences de l'éducation où ce concept est actuellement utilisé massivement, c'est le même constat d'imprécision et de flou qui est fait, à propos de cette notion. Joaquim Dolz<sup>20</sup> nous rappelle à ce propos que: «*Le terme de compétence reste une source de nombreuses confusions, dans les échanges scientifiques. On l'utilise parfois comme synonyme de notions de «capacité», «connaissances», «savoirs», «aptitude», «potentialité», «qualification», «schème»,*

---

<sup>18</sup> « Sur la fonction de la notion de compétence en langue en didactique des langues », synthèse, in La notion de compétence en langue, Notions en questions N°6, septembre 2002, p.106.

<sup>19</sup> Art.cit.

<sup>20</sup> « L'énigme de la compétence en éducation. Des travaux en sciences de l'éducation revisités », in La notion de compétence en langue, Notions en questions N°6, septembre 2002, p.90.



«*habitus*», ce qui va dans le sens d'une vision proche des «fonctions psychiques supérieures»».

En plus de ces confusions synonymiques, ce concept prend dans le programme en cours une acception toute différente puisqu'il apparaît beaucoup plus comme une appellation générique qui regroupe : savoir, savoir-faire et savoir être :

*«La compétence est un ensemble de savoirs, savoir faire et savoir être. Elle se démultiplie en autant d'objectifs d'apprentissage que nécessaire »<sup>21</sup>.*

Sur un autre plan, ce concept divise les spécialistes de l'enseignement/apprentissage de la langue étrangère entre ceux qui voient que c'est à partir de la notion de compétence qu'il faut inférer la conception de l'enseignement/apprentissage et ceux, comme Marie-Françoise Legendre (*idem.*) qui pensent le contraire:

*«Ce n'est pas à partir de la notion de compétence que l'on peut inférer la conception de l'apprentissage qui lui est sous-jacent, mais bien l'inverse. C'est la conception de l'apprentissage retenu qui permet de clarifier le sens donné à cette notion».*

Quoiqu'il en soit, la notion de compétence reste intimement liée à celle de situation sans laquelle elle ne peut être mise en œuvre, d'où la nécessité d'envisager l'enseignement/apprentissage de la langue étrangère au sein de projets pédagogiques.

### **3. La pédagogie du projet :**

Une nouvelle conception de l'enseignement/apprentissage de la langue implique impérativement un nouveau programme. Ainsi, la démarche pédagogique a jeté son dévolu sur la pédagogie du projet. Ce dernier est défini dans le document d'accompagnement du programme de 1<sup>ère</sup> moyenne (p.22) comme suit :

*«Le projet est une nouvelle façon de travailler et de gérer le temps, l'espace, la classe et les apprentissages».*

Le choix du projet permet, dans l'esprit du nouveau programme l'intégration, dans chaque séquence, d'un certain nombre d'activités et autorise l'élève à être actif, c'est-à-dire à être l'acteur de son propre apprentissage, comme l'exprime clairement le passage suivant :

---

<sup>21</sup> Programme de français de première année moyenne.

*«Le choix de la pédagogie du projet est décisif car elle permet d'intégrer dans chaque séquence d'apprentissage savoir, savoir faire et savoir être. L'élève devient acteur de la réalisation du projet : il découvre, analyse, expérimente, se concentre avec les autres élèves, évalue »<sup>22</sup>.*

La réalisation du projet pédagogique passe par des étapes successives, reliées de façons significatives et visant le même objectif. Son point de départ est le contrat d'apprentissage qui sert à expliciter les étapes à franchir.

### **3.1. Le contrat d'apprentissage :**

Le but ultérieur étant la maîtrise d'une ou de plusieurs compétences, chaque projet commence par un contrat d'apprentissage. Son intérêt réside dans sa double fonction *« de fixation (création de points de repères) et d'anticipation (mise en perspective »* (Ravestein, 1999: 58). Pour le qualifier, les concepteurs du manuel scolaire utilisent une métaphore du moment : *« feuille de route »*. Sur le plan symbolique, l'élève n'est plus tenu sous le joug de la contrainte. Il devient partenaire à part entière. On lui reconnaît son droit de s'imposer comme acteur/négociateur des clauses de son apprentissage. Présenté par le professeur, en amont de chaque projet, ce dernier devait, dès le départ, expliciter le but du projet et les étapes à parcourir pour arriver à terme. Les élèves sont censés négocier ses clauses, susceptibles d'éventuels amendement, avant son adoption. Ainsi, symboliquement, à partir du moment où les élèves optent pour l'adoption du projet, ils se l'approprient, pour prendre en charge sa réalisation.

### **3.2. La séquence :**

Le déroulement du projet pédagogique obéit à une logique de succession d'étapes complémentaires appelées séquences. Défini comme : *«ensembles d'activités, visant des objectifs de réception et de production (écouter/dire, lire/écrire) »<sup>23</sup>*, chaque séquence constitue une étape, parmi d'autres, permettant d'atteindre des objectifs d'apprentissage, vers lesquels convergent les activités de construction de savoir et savoir faire, dans les domaines de lecture, d'oral et d'écriture.

### **3.3. L'objectif :**

Chaque séquence du projet reste centrée, comme rappelé précédemment, sur un ou plusieurs objectifs locaux à atteindre. Nous remarquons à cet égard que l'objectif, terme foisonnant dans l'ancienne pédagogie dite pédagogie par objectif, et constituant l'une de ses caractéristiques principales, ne

---

<sup>22</sup> Mon Livre de Français : Avant-propos, p.3.

<sup>23</sup> Document d'accompagnement du programme de Français, p.23.

disparaît pas du nouveau paysage pédagogique tel que défini dans le nouveau programme.

#### **4. Les finalités de l'enseignement/apprentissage de la langue étrangère :**

Il n'en demeure pas moins, cependant, que le programme en cours propose une formule qui tente de concilier, dans un ultime paradoxe, transmission de savoirs, formation de l'esprit, recentrage sur l'apprenant et son autonomie en passant par la remise en cause du statut traditionnel du professeur.

Si les limites des élèves en matière d'expression ne sont pas à occulter, l'objectif recherché, dans l'enseignement/apprentissage de la langue étrangère, est d'atteindre avec ceux-ci, un seuil minimal de communication dans la langue étudiée. Ainsi, la compétence communicative est envisagée en termes de compétences discursives à développer, chez l'élève et devaient lui permettre, en premier lieu, de s'extérioriser aussi bien oralement que par écrit:

*«L'apprentissage du Français langue étrangère au collège contribue à développer chez l'élève tant à l'oral qu'à l'écrit, l'expression d'idées et de sentiments au moyen des différents types de discours »<sup>24</sup>.*

Sur le plan de l'expression orale, deux formules différentes et non contradictoires sont envisagées, à savoir *faire de l'oral* et *travailler l'oral*<sup>25</sup>. En effet, ce nouveau programme accorde une attention particulière au développement des compétences communicatives orales, d'où l'intérêt, à notre sens, porté aux actes de langage. L'idée n'est pas neuve car ce concept a été développé par Austin<sup>26</sup> lorsqu'il amorce une réflexion pragmatique dans le domaine du langage qu'il appela la théorie des actes de langage, distinguant entre acte locutionnaire (dire quelque chose) et acte illocutionnaire (accomplir quelque chose en disant quelque chose). L'intérêt de cette théorie réside dans ce qu'elle nous montre qu'on peut dire quelque chose de plusieurs façons. Qu'il nous soit permis ici de faire l'économie du rappel de la teneur de cette théorie pour nous intéresser prioritairement à l'acte locutionnaire. Austin en analysant en profondeur l'acte locutionnaire distingue trois sous actes<sup>27</sup> : l'acte phonétique, l'acte phatique et l'acte rhétique.

Dire quelque chose selon Austin c'est d'abord articuler une séquence sonore : c'est là un acte phonétique. Quand cette séquence sonore réalisée puisse

---

<sup>24</sup> Programme de 1<sup>ère</sup> année moyenne, p.19

<sup>25</sup> Document d'accompagnement du programme de première année moyenne, p.40.

<sup>26</sup> Austin: Quand dire c'est faire, Paris, Le Seuil, 1991 (trad.fr.)

<sup>27</sup> François Récanati : « Qu'est-ce qu'un acte locutionnaire » ? In Communications N°32, 1980.

valoir comme réalisation une phrase du langage, et qu'elle est émise à ce titre, l'acte phonétique est aussi un acte phatique. Cependant, l'accomplissement de l'acte phonétique et de l'acte phatique n'achève pas l'acte locutionnaire. Il faut pour cela un troisième acte, l'acte rhétorique. D'après Austin (Récanati, *idem.*), pour accomplir un acte rhétorique, « *il faut connaître le sens de la phrase et l'énoncer en tant qu'elle a, non pas un sens, mais ce sens ; de plus, il faut actualiser ce sens en fonction de ce qu'on veut dire* ».

Ce point de vue nous permettra, à travers l'analyse de notre corpus, de savoir dans quelle mesure les élèves de 1<sup>ère</sup> année moyenne sont capables d'accomplir des actes locutionnaires, à partir de ce qui est visible et partant intelligible dans l'image. Elle doit en outre nous renseigner sur le type d'actes de langage susceptibles d'être accompli par les élèves au contact des images, en classe de langue.

Le nouveau programme vise, en plus, à impliquer les élèves davantage dans leur propre apprentissage. Pour ce faire, la démarche envisagée consiste à mettre ces derniers, comme nous le verrons plus loin, devant des situations-problèmes, susceptibles de convoquer leurs capacités d'analyse en situations. Développer leurs stratégies d'apprentissage devient donc un impératif. C'est ainsi que les situations problèmes auxquelles fera face l'élève en classe, sont autant d'occasions pour le professeur de sensibiliser ce dernier à la façon dont il procède. En effet, « *L'enseignant fera de ces moments de réflexion de véritables étapes du travail: avant, pendant et après une activité donnée* ». Parmi les outils de sensibilisation qui permettent la progression, figurent les questions méta-procédurales et les questions métacognitives. Par conséquent, « *l'élève prendra l'habitude de mieux connaître ses difficultés, ses stratégies de travail et d'apprentissage, ainsi que celles de ses camarades* » (Recanati, *ibid.*).

## **5. La pédagogie de l'image :**

L'utilisation de l'image à des fins pédagogiques ne date pas d'aujourd'hui. Le premier à avoir conseillé les pédagogues à recourir à l'image, en classe, est Jean Amos Comenius (La Borderie, 1972: 29) dans son livre : La grande didactique. Depuis, celle-ci a marqué par sa présence, toutes les méthodes d'enseignement/apprentissage des langues étrangères.

C'est ainsi qu'elle a eu droit de cité dans les méthodes audio-visuelles. Voix et image de France, à titre d'exemple, est une méthode qui a utilisé un type d'images appelées : images de « transcodage » (Bouguerra, 1991: 64), fondées sur le principe de la bi-univocité ou chaque signifiant ne correspond qu'à un seul signifié et où, chaque image, ne correspond qu'à un seul et unique message. Ces méthodes faisaient surtout, du moins dans leurs débuts, recours à des images

pédagogiques dont la confection était confiée à des pédagogues et étaient donc empreintes d'artificialité. L'utilisation de l'image comme support pédagogique, dans ces méthodes permet, par la visualisation du référent, d'éviter le recours à la langue maternelle, en favorisant l'accès direct au sens. Son approche y traduit une conception qui se réfère au paradigme béhavioriste de référence sous-tendant ces approches, dont la démarche obéit au schéma : stimulus- réaction- renforcement, dans lequel l'image constitue le stimulus.

Ainsi, par pédagogie de l'image, nous entendons l'initiation des apprenants aux codes selon lesquels elle a été construite et qui participent de sa signification globale. Nous rappelons à titre indicatif que certains chercheurs<sup>28</sup> distinguent délibérément entre pédagogie de l'image et pédagogie par l'image. Par pédagogie de l'image, ils entendent :

«la formation *des élèves au langage de l'image. Ce qui veut dire :*

*1- Comprendre qu'il y a un langage de l'image (ou plus précisément que l'image est un langage).*

*2- Apprendre à lire et à écrire ce langage ».*

Par pédagogie par l'image, ils entendent l'utilisation de l'image comme prétexte à la découverte. Dugand (*idem.*) souligne l'importance d'articuler pédagogie de l'image et pédagogie par l'image pour une meilleure exploitation scolaire: «*une pédagogie par l'image ne peut donc se dispenser d'une pédagogie de l'image. Cette dernière ne doit pas être considérée comme un simple soutien pédagogique, mais constitue une étude caractéristique d'une société et d'une culture. L'image est construite selon un code rigoureux qu'il s'agit de décrypter correctement sous peine d'accéder partiellement au sens*»

C'est donc ce code qu'il faut prendre en charge et faire découvrir et apprendre aux apprenants, en classe, pour l'amélioration de la réception de l'image. En effet, la possession du même code, par l'émetteur et le récepteur, facilite la réception de ce message et son décodage.

Cette idée ne date pas d'aujourd'hui. Elle a été formulée auparavant par Roman Jakobson (1963: 176) : «*un message émis par le destinataire doit être perçu adéquatement par le receveur. Tout message est codé par son émetteur et demande à être décodé par son destinataire. Plus le destinataire est proche du code utilisé par le destinataire, plus la qualité d'information obtenue est grande* ».

---

<sup>28</sup> PATRICK DUGANG : Une pédagogie de et par l'image permet-elle le développement de compétences dans le domaine de la langue orale chez l'enfant non francophone ? CAFIMF, 2000, page 7. In <http://www.ac-nancy-metz.fr> .

Nous souscrivons entièrement à cette logique et nous pensons que la pédagogie de l'image permet de prendre en compte les deux aspects présentés précédemment, à savoir l'aspect iconique et l'aspect plastique.

### **5.1. L'aspect iconique de l'image :**

L'image enregistrée surtout, dans ce qu'elle a de spécifique, permet la reconnaissance des référents, découpés dans le continuum du réel. Cependant, les contenus iconiques ou figuratifs de l'image ne sont pas enseignables par définition. C'est l'ensemble des objets constituant le monde. Leur reconnaissance dépend dans une large mesure des connaissances encyclopédiques de l'élève. C'est ainsi que le recours à l'image pour la visualisation des objets constituant le monde, notamment les lieux appartenant au pays dont on étudie la langue permet d'exposer l'élève à une expérience vicariale (La Borderie, 1997 :61-62) qui verrait ce lieu d'apprentissage se transformer en un monde virtuel, proche du monde réel dans lequel la langue cible est mise en scène. Par expérience vicariale, nous entendons donc l'exposition virtuelle de l'élève à une réalité ayant une existence propre dans le monde, et qu'on convoque, faute de mieux, en classe, sous forme de simulacres, et dont l'élève dans ces conditions présentes, n'est pas susceptible de faire tout de suite son expérience directe. (Nous reviendrons plus loin sur l'utilité de cette expérience). Relevrait de cet aspect, à notre sens<sup>29</sup> :

- L'identité (noms, vêtements, mode, insignes).
- Reconnaissance des lieux ou des objets (monuments, sites historiques, infrastructures de renom local ou international, etc.).
- Relations interindividuelles (gestes, attitudes, distance, regards, etc.)
- Codes des signifiants collectifs (mythes, religion, cérémonies nationales, jeux, sports, travaux).

### **5.2. L'aspect plastique de l'image :**

La prise en considération du niveau plastique, dans le cadre d'une pédagogie de l'image, signifie l'introduction des élèves à ce code rigoureux selon lequel l'image est construite. Il s'agit en quelque sorte d'appeler à la rescousse, en classe de langue, la sémiologie de l'image, pour une meilleure compréhension du message. En effet, ce code constitue une bonne garantie de la réception de l'image et de la compréhension du message qu'elle véhicule. Mais il ne s'agit aucunement d'en faire un enseignement systématique, en classe de langue. Le professeur se doit, à chaque fois qu'il est possible et nécessaire, de créer des espaces, dans son cours, pour sensibiliser les élèves à la pertinence de ces signes et nous demeurons

---

<sup>29</sup> Lecture, "L'image au collège", *L'Ecole des lettres* Numéro spécial, 15 Mars 1998, In <http://www.lb.refer.org/alef/bull13/lectures.htm>

convaincu qu'il serait plus judicieux de mettre en perspective, le long du troisième palier, cet aspect de l'image.

### **Conclusion :**

De ce qui précède, il s'avère que l'image est constituée par l'articulation de plusieurs codes (cadre, cadrage, couleurs, formes, etc.) qu'il serait indispensable d'aborder en classe de langue pour éveiller l'intérêt des élèves et améliorer leur réception et leur qualité de la rétention, ce qui reviendrait à les doter d'outils nécessaires pour une approche efficace de l'image pour l'appropriation des compétences en langue étrangère. Nous concluons que les deux aspects de la pédagogie relative à l'image opèrent, théoriquement, à deux niveaux différents dans la pratique pédagogique. Dans ce cas, nous pensons que la pédagogie de l'image doit opérer en amont, idée que nous avons déjà formulée en terme d'hypothèse, tout au début de notre recherche. Nous aimerions toutefois laisser cette question en suspens car nous aurons l'occasion plus loin de la reprendre pour la discuter à la lumière des résultats de l'analyse de notre corpus.

A l'issue de ce deuxième chapitre, nous retenons ce qui suit comme paramètres constitutifs de notre grille d'analyse :

- L'acte locutionnaire (acte phonétique, acte phatique, acte rhétique).
- Les questions métacognitives/ Les questions méta procédurales.
- Les interactions et le système des tours.
- Les consignes de l'enseignant.
- Les réponses des élèves.

## **Les paramètres d'analyse :**

Etant donné que notre actuel travail de recherche s'appuie sur l'analyse d'un corpus, nous avons, pour les besoins, adopté une grille contenant un certain nombre de paramètres. Cette grille que nous a inspirée le travail de Laurent Gervereau (2004: 36) est aussi le résultat d'une déambulation conceptuelle au sein de deux territoires étanches, présentés précédemment, qui sont la sémiologie et la pédagogie. Répartie en trois axes, elle devait nous permettre de rendre compte de l'approche de l'image, en prenant en considération:

### **1. Le scénario d'anticipation :**

A ce niveau, il sera question de vérifier si oui ou non on s'appuie sur les facteurs suivants, pour anticiper sur le sens de l'image :

- Le nom et le statut de l'auteur
- La date de production de l'image (prise de vue et développement, pour les images enregistrées).
- Le premier lieu de son apparition/diffusion (magazine, journal, livre ou lieu public pour les affiches publicitaires).
- Format adopté (plan d'ensemble, plan rapproché, gros plan, etc.)

### **2. Aspects sémiologiques :**

- Vérifier si oui ou non et de quelle manière les professeurs sont fidèles à la démarche sémiologique en procédant :

- à la sensibilisation des élèves à la polysémie de l'image.
- à l'utilisation du métalangage d'analyse.

#### **- Sur le plan dénotatif :**

- incitation ou non des élèves à exercer leurs regards pour repérer :
- l'ensemble des motifs iconiques.
- l'ensemble des procédés paramétriques investis dans l'image.

#### **- Sur le plan connotatif :**

- Vérifier si oui ou non et de quelle manière les élèves sont initiés à :



- l'interprétation des indices prélevés (iconiques et plastiques).

- faire des inférences à partir de l'image.

- Vérifier si les commentaires sont pertinents/non pertinents.

- **Les fonctions du texte :**

- Vérifier si oui ou non et de quelle manière les élèves sont initiés aux fonctions d'ancrage et de relais.

**3. Aspect pédagogique:**

- Vérifier si oui ou non les élèves sont initiés :

- à la prise de parole.

- aux règles conversationnelles.

- au travail du système des tours et leur négociation.

- à la réalisation des actes de langage à partir de ce qui est visible et compréhensible dans l'image.

- au travail par groupe.

- Vérifier si oui ou non et de quelle manière on prend en compte le développement des stratégies d'apprentissage via les questions méta procédurales et métacognitives.

- Vérifier si oui ou non les consignes du professeur sont pertinentes et à quel point elles facilitent/complicent le travail des élèves.

## **Grille d'analyse du corpus :**

### **Sources de provenance de l'image:**

- Nom et statut de l'émetteur (photographe, dessinateur, etc.).
- Date de production.
- Lieu de production (magazine, espace public, etc).
- Format (type de cadre adopté).

### **Aspects sémiologiques :**

- **La lecture dénotative**
  - Reconnaissance/identification des motifs iconiques.
  - Reconnaissance/identification des signes plastiques (couleurs, lumière et éclairage, cadre, cadrage, angle de prise de vue, modèle, etc..).
  - La géométrie de l'image est-elle suffisamment décrite ?
  - Niveau de maîtrise du métalangage de l'analyse.
- **La lecture connotative**
  - Interprétation de l'aspect sémiologique (signes iconiques et plastiques).
  - Etude de l'aspect communicationnel et thématique.
  - Niveau de pertinence et fondement des commentaires.
- **Les fonctions du texte**
- **Fonction d'ancrage :**
  - Sensibilisation à la polysémie de l'image.
  - Sensibilisation à la fonction d'ancrage.
  - Degré de pertinence des titres, légendes et slogans.
- **Fonction de relais :**
  - Sensibilisation à la fonction de relais.
  - Degré de pertinence du texte.
- **Aspect pédagogique:**
  - Initiation aux règles conversationnelles: prise de parole, travail de l'écoute, adaptation à l'interlocuteur et à la situation de communication, etc.
  - Initiation à la négociation des tours.
  - Travail des actes de langage.
  - Initiation au travail par groupe.
  - Prise en compte des stratégies d'apprentissage (questions méta procédurales et métacognitives).
  - Réponses des élèves.
  - Degré de pertinence des consignes.

## Conventions de transcription :

Pour l'analyse du premier type de données constituant notre corpus, nous avons procédé à sa transcription. Etant donné la spécificité de notre sujet, nous avons jugé utile de transcrire ce dernier dans sa totalité. Pour ce faire, nous avons adopté les symboles suivants :

P : Professeur.

E1, E2, E3 : élèves identifiés.

Ex (x) : élève (s) non identifié (s).

Gras: Accentuation d'une consonne.

/ : Interruption dans l'énoncé.

xxx : Partie inaudible.

:: Allongement.

() remarque.

./ : pause très courte.

../ pause moyenne.

.../ pause longue.

OUI: Chevauchement.



Désignation d'un élève par l'index.

Les interventions en langue arabe seront transcrites en A.P.I.

ʔ	أ	x	خ	q	ق
t	ت	θ	ط	k	ك
θ	ث	ʕ	ع	ħ	هـ
dʒ	ج	ɣ	غ	w	و
ħ	ح	ʃ	ش	J	ي

# **Deuxième Partie**

## **Analyse des activités**

## Chapitre I : Analyse des conversations enseignant/élèves :

### Introduction :

L'approche de l'image, en classe de langue, n'est pas sans poser des problèmes à l'ensemble des professeurs du 3<sup>ème</sup> palier qui se voient, selon leurs propres aveux, plus aptes à enseigner les textes littéraires qu'ils ne le sont pour les autres types de textes, visuels en particulier. On connaît l'embarras, voire la phobie, que l'image provoque chez certains professeurs de langue, pour n'avoir jamais appris à l'analyser. En effet, souvent, ceux-ci se trouvent à court d'idées et posent des questions dont la plus récurrente se trouve être: par quel bout saisir l'image ? Il est vrai que l'image semble pour le profane insaisissable. Mais l'on peut dire cependant d'elle ce que Barthes (1973: 60), faisant un rapprochement avec la résistance du bois, a dit du texte littéraire : l'image n'est pas isotrope. Nous verrons plus loin que son approche appelle plusieurs angles d'attaque, constituant autant d'entrées possibles que d'objectifs de lecture. Cependant, cette question ne date pas d'aujourd'hui. Elle a, sous une façon ou une autre, traversé toutes les théories de l'approche textuelle. De la théorie de la connaissance à la sémiologie, en passant par la théorie de la perception, de la réception, de la lecture, de l'interprétation, cette question a suscité, à chaque fois, des débats concernant le type d'intention à chercher dans l'œuvre. C'est dans ce sens qu'Umberto Eco (In Joly, 2002: 2) nous rappelle que la confrontation avec l'œuvre convoque trois attitudes sémiotiques, inductrices de trois intentions que l'acte lecture actualise: l'intentio auctoris, l'intentio operis et l'intentio lectoris. Nous dirons dans les termes de Martine Joly que l'intentio auctoris est l'intention de l'auteur, son *vouloir dire*. L'intentio operis est l'intention de l'œuvre, ce qu'elle «dit». L'intentio lectoris est l'intention du lecteur ou ce qu'il gratifie dans l'œuvre. Cette dernière, correspond au «*système d'expectative psychologique, culturel et historique de la part du récepteur*» que Hans Robert JAUSS appelle «*horizon d'attente*» (*idem.*).

Quelle serait dans ce cas l'intention à privilégier dans l'approche de l'image ? Si, traditionnellement, l'approche textuelle a privilégié l'intentio auctoris, allant jusqu'à chercher la genèse de l'œuvre dans la vie antérieure de l'écrivain, l'approche sémiologique a, dès le début des années soixante, jeté son dévolu sur l'intentio operis. On pense que l'œuvre se suffit à elle-même, c'est-à-dire à son économie interne et qu'il devient inutile d'éclairer celle-ci par la biographie de son auteur. En effet, contrairement à Nietzsche qui voit dans toute œuvre la confession involontaire de son auteur, l'approche structuraliste était convaincue, dès le départ, que c'est par hasard qu'un texte a été écrit par quelqu'un. Il s'agit dans le fond d'une véritable dépossession de l'auteur de son œuvre, dépossession dont parle Barthes dans Le plaisir du texte (*idem.*45) avec brio: «*Comme institution, l'auteur est mort: sa personne civile, passionnelle, biographique, a disparu; dépossédée, elle n'exerce plus sur son œuvre la formidable paternité dont l'histoire littéraire,*

*l'enseignement, l'opinion avaient à charge d'établir et de renouveler le récit». Partageant ce point de vue avec Barthes, Eco (In Joly, ibid.) nous rappelle qu'«entre l'inaccessible intention de l'auteur et la discutabile intention du lecteur, il y a l'intention transparente du texte qui réfute une intention inaccessible»*

Par conséquent, l'approche de l'image en classe de langue, comme celle de tous types de textes, dans une optique interactive, ne peut qu'obéir à l'itinéraire de lecture que Francine Cicurel (1991: 43-44) range sous le label de déroulement, à quatre étapes:

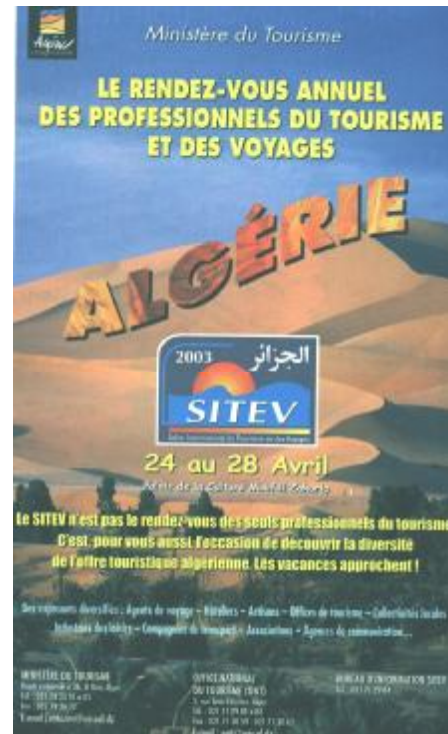
- Orienter les connaissances avant la lecture du texte pour activer les connaissances du lecteur. Cela se fait à travers trois techniques:
  - l'appel à l'expérience.
  - Le scénario d'anticipation.
  - L'association d'idées à partir de mots clefs.
- Observer/anticiper sur le sens du texte, à partir des indices prégnants qui indiquent sa provenance.
- Lire avec un objectif.
- Réagir/relier les connaissances, à travers les activités de prolongement.

Dans leur pratique pédagogique, les professeurs s'inspirent largement de ce déroulement, dans l'enseignement des textes linguistiques et s'efforcent de se conformer, tant bien que mal, aux exigences des inspecteurs qui restent catégoriques quant au respect de ces étapes. On est mieux convaincu, en milieux scolaires aujourd'hui, que le sens du texte quel qu'il en soit, ne se donne pas tout de suite et que sa captation s'obtient par couches successives, selon les objectifs que l'on se fixe au départ. On ne lit pas toujours pour le même objectif. Il semble donc aberrant que de croire à un sens qui se donne globalement et qui existerait en dehors d'une interprétation, c'est-à-dire d'un langage. Ce détour par le rappel nous amène toutefois à conclure avec Martine Joly (ibid. 1) que l'approche immanentiste n'est pas tellement balisée et que l'on peut s'intéresser à l'intention lectoris car: *«l'interprétation des images se place alors au cœur du questionnement sémiologique qui, s'il s'interroge d'abord sur la signification des images en tant qu'intention de l'œuvre, en arrive nécessairement à s'interroger sur ce qu'il en est de cette signification lorsqu'elle passe au filtre de la lecture et de l'interprétation c'est-à-dire de l'intention du lecteur».*

Ce point de vue recoupe celui de Marie José Mozain<sup>30</sup> qui voit dans la réception de l'image une sorte de «*volte topologique ou l'image devient site intermédiaire entre le sujet de la vision et le sujet de la parole, c'est-à-dire le sujet du regard.*». C'est donc à cette volte topologique, mixte fonctionnel, que nous allons nous intéresser dans la suite du présent chapitre, c'est-à-dire la manière dont les élèves s'approprient le discours condensé dans l'image, à travers les activités qui leur sont proposées, langagières surtout, pour l'intégrer dans leurs propres discours.

## 1. La lecture dénotative:

La première image soumise à l'analyse des élèves est une affiche publicitaire qui nous présente, en plan général, une oasis baignée par la luminosité d'un jour enchanté, perdu au milieu du sud algérien. Il s'agit d'une publicité subliminale pour les vacances en Algérie, durant la saison 2003. Cette publicité faite pour le compte du SITEV dont le logo apparaît d'ailleurs au centre de l'affiche, nous présente au premier plan et en bas de l'affiche un puits, des arbres et une légère végétation, au deuxième plan des hommes présentés à une échelle très réduite, à l'arrière plan de gigantesques dunes ondulantes qui forment une espèce de rideau sablonneux, cachant derrière lui l'étendu du désert et dont le tiers supérieur nous présente un bout de ciel qui clôt l'image.



La lecture dénotative appelée aussi approche descriptive, constitue le niveau le plus élémentaire de l'approche sémiologique. Elle marque le passage du *perçu* au *nommé* et tend à repérer l'ensemble des motifs figuratifs ainsi que les procédés plastiques investis dans celle-ci. Elle obéit à la dynamique immédiate de l'image et devait satisfaire le premier objectif de la lecture de cette affiche, à savoir: distinguer ses différents éléments. Partiale et non partielle, elle se doit en principe, de répondre à une double exigence: celle de simplicité et celle d'exhaustivité. Ce qui serait invoqué à ce niveau, c'est la compétence visuelle des élèves.

Deux entrées sont cependant possibles: l'iconique et le plastique. Sur le plan iconique, les élèves exercent leurs regards pour dire ce qu'ils perçoivent à

<sup>30</sup> Conférence : Qu'est-ce que voir une image ? Conférence à l'Université de Tous les Savoirs, 2004 In <http://www.tous-les-savoirs.com> (version audio)

travers ce face à face avec l'image. Ils ne procèdent, toutefois, en respect du principe de dénotation, rappelé en haut, à aucune interprétation. Ils se contentent de décrire les composants élémentaires de l'image, c'est-à-dire son contenu de figuration «*reconnaissable selon les lois même de la perception du réel*» (La Borderie, 1972: 39). Nous pouvons ainsi émettre l'hypothèse que le repérage des éléments figuratifs par les élèves est souvent facile, et ce qui donne cette impression, c'est l'habitude d'être confronté, au quotidien, à tous types d'images. Nous sommes en présence d'élèves acculturés aux médias qui ont appris à lire et à décoder les images spontanément.

A l'inverse, c'est-à-dire sur le plan plastique, la tâche consiste à faire preuve d'une technicité qui leur confère la reconnaissance des procédés paramétriques, investis par le preneur d'images, ceux relatifs au type de plan adopté, à l'angle de prise de vue choisi, aux couleurs et à leur dominante ainsi qu'à la pose du modèle. A ce niveau, ils sont donc appelés à faire preuve d'une compétence plastique<sup>31</sup>. Cependant, si la lecture des éléments plastiques dépend dans une large mesure de la préparation faite en amont par le professeur, l'inventaire des composants iconiques ne répond pas forcément à cette condition. La reconnaissance des élèves, en matière iconique se fait, on le sait, dans une large mesure, sur fond de compétence iconique<sup>32</sup>, que nous croyons faire partie de leur compétence encyclopédique. Par compétence encyclopédique, nous entendons la connaissance des objets du monde qu'a l'élève en mémoire et que l'image permet de réactiver. Tout porte à croire donc que les élèves, confrontés à l'image, seraient pris par ce que Martine Joly<sup>33</sup> appelle la «*tentation iconique*», produit d'une complicité intime entre le monde du visuel et le monde de l'enfance.

L'analyse du corpus nous révèle, de prime abord, que le parent pauvre de l'approche de l'image, à ce niveau, réside dans le scénario d'anticipation sur le sens de l'image. Si dans l'approche des textes linguistiques on fait lire aux élèves les indices de provenance du texte (nom de l'auteur, lieu de parution du texte, date, etc.) ainsi que sa structure (nombre de paragraphes, type de ponctuation, etc.), pour les amener à formuler des hypothèses de sens et à vérifier, après lecture, ces hypothèses, ce qui rend impossible ce scénario dans l'approche des images c'est que, dans le manuel scolaire, celles-ci ne sont jamais associées à leurs auteurs et aux indices qui informent sur leur provenance. En effet, ni nom de l'auteur, ni source de provenance de ces images ne sont donnés à titre de paratexte. Tel est le

---

<sup>31</sup> Nous définirons grossièrement la compétence plastique comme savoir, et savoir faire relatif aux procédés paramétriques de l'image.

<sup>32</sup> François Bresson: « Compétence iconique et compétence linguistique », in Communications N° 33, 1981.

<sup>33</sup> Martine Joly (1994:132) : « Nous appelons tentation iconique ce besoin que nous avons dès que nous sommes devant un message visuel, de chercher à « reconnaître » des « objets du monde » ».



cas de toutes les images présentées dans le projet que nous étudions. Les seules indications de provenance données apparaissent dans la dernière page du manuel scolaire, en respect du fameux droit d'auteur. L'absence de ce type d'information fait que les professeurs font l'économie de cette première phase, fort intéressante, quant à la formulation des hypothèses de lecture, et cherchent, faute de mieux, d'autres types d'entrées, à l'image de l'exemple suivant, dans lequel le professeur, tente une entrée dans l'analyse de l'image par son statut:

- 7 : P4 : Très bien. Observez cette page ! Nous l'avons déjà rencontrée, cette page. Nous l'avons vue. Nous l'avons lue. N'est ce pas ?
- 8 : E1, E2, Exx: Oui m'sieur.
- 9 : E3 : Yes.
- 10 : P5 : Yes ?
- 11 : Exx : (rires)
- 12 : P6 : Alors. Observez ! Cette page /.../ Regardez-là. Euh, qu'est ce que c'est ?  
Qu'est-ce qu'elle représente ?
- 13 : Exx : m'sieur , m'sieur ,
- 14 : P7 : Nous l'avons/ Oualid ?
- 15 : E1 : Cette page c'est c'est affiche. C'est un affiche.
- 16 : P8 : **C'est une/**
- 17 : E1 : C'est une affiche.
- 18 : P9 : C'est très bien.

Il est vrai que le recours au statut de l'image (ligne 12) constitue à lui seul une entrée possible et souhaitable dont il faut admettre que la reconnaissance demande à être justifiée, mais ne peut, à notre sens, remplacer le scénario d'anticipation, relatif aux sources de provenance. L'entrée par le statut demande aussi des connaissances génériques de la part des élèves et par conséquent, requiert une initiation générique minimale, ce qui ne semble pas être le cas. Même si à l'évidence, l'élève E1 (ligne 15-17) parvient, sans réelle difficulté, à reconnaître le statut de l'image soumise à l'analyse, force est de remarquer que cette reconnaissance n'est aucunement le produit d'une initiation savante aux genres pour la simple raison que cette affiche a fait l'objet d'une lecture antérieure. La preuve est que les élèves ne semblent pas en possession de connaissances suffisantes qui leur permettent de justifier la réponse donnée par leur camarade, justification dépendant, on le sait, d'un minimum de savoir générique associé à leur usage social. La question elle-même que le professeur pose à ses élèves semble mal comprise, d'où sa reformulation, pour d'éventuelles simplifications:

- 33 : P17 : L'affiche est composée essentiellement de deux choses, hein ?  
Regardez, essayez de/ Nous en avons déjà parlé, n'est-ce pas ?
- 34 (silence)

35 P18 : Q'est-ce que c'est que ça ? (le professeur montre l'écrit sur l'affiche)  
36 : (silence)  
37 : E6 : C'est un écrit. M'sieur,  
38 : P19 : Oui ?  
39 : E6 : C'est un écrit.  
40 : P20 : Un écrit. Très bien ./ C'est juste. Un écrit ou bien un ? Oui ? Parle à tes camarades !  
41 : E5 : C'est un texte.  
42 : P21: Un texte. C'est vrai. Donc c'est un écrit, comme dit Basma, ou un texte, comme dit Amina. Ca c'est la première partie. **L'autre partie**/ Ça c'est un texte. Regardez, par exemple ! Ça c'est un texte. (l'enseignant montre le texte). Mais il manque ici la deuxième partie que je cherche. Regardez! **Humm**, c'est beau, n'est-ce pas ? Alors cette autre partie, la partie qui est **be:lle**, ou il y a des couleu:rs etcetera, c'est quoi ça ? Ce n'est pas le texte. ././ Alors regardez bien ! Qu'est ce que vous voyez?

C'est ainsi que les élèves E6 (ligne 37 et 37) et E5 (ligne 41) parviennent tous deux à mentionner le premier élément de l'affiche publicitaire (l'écrit) :

39 : E6 : C'est un écrit,  
disait le premier;  
41 : E5 : C'est un texte.

disait le second. Pourtant la nomination du deuxième élément (image) reste problématique. Le recours aux qualités visuelles de l'image (la partie qui est belle, ou il y a des couleurs etcetera) pour aider ses élèves à surmonter leur difficulté et à mettre en mot le deuxième élément (image) laisse ceux-ci de marbre. Devant cet état de fait, le professeur, dans une dernière tentative, s'adressant à un élève par désignation explicite, repose la même question sur le mode de l'anecdote :

48 P24 : Qu'est ce que c'est ? Euh Oualid ? Ce sont des voitures ?

Cette dernière question semble avoir un effet de sésame puisque les élèves, quoiqu'ils ne parviennent pas à prononcer le mot image, c'est-à-dire à relever le deuxième élément constituant l'affiche publicitaire (image) pour justifier leur réponse (une affiche), parviennent à distinguer deux autres éléments qui la constituent (des hommes, des arbres) :

56 P28 : Je ne parle pas de l'écriture. On a dit SITEV, hein. Je ne parle pas du texte, de l'écrit. Non. Regardez au premier plan, derrière si vous voulez, derrière l'écriture il y a/  
57 : E1 : Des hommes.

- 58 : P29 : Des hommes ? Vous: voyez des hommes ? Oui, **c'est vrai !** Ah ! c'est vrai ! euh, au deuxième plan, c'est vrai ! Un peu derrière. Il y a des hommes, c'est vrai. Mais avant, oui ?
- 59 : E2 : Des arbres.
- 60 : P 30 : Mais avant oui ?
- 61 : E2 : Des arbres.
- 62 : P31 : Oui Rabah ?
- 63 : E2 : Des arbres.
- 64 : P32 : **Des arbres**, merci. (l'arrivée en classe du surveillant pour relever les noms des absents). Euh, les absents ?

Ces réponses données par les élèves E1 (ligne 57) et E2 (ligne 59) nous renseignent déjà sur les problèmes d'expression sur lesquelles butent les élèves à ce niveau, à savoir leur incapacité à formuler des énoncés complets d'où le recours aux mots sémantiques pleins (ici des substantifs), à défaut de pouvoir utiliser les flexions. Mais on remarque toutefois comme on vient de le constater, que la localisation des motifs figuratifs semble souvent facile et se fait sans hésitation. On ne peut de ce fait qu'être étonné devant la réponse de l'élève E1 qui parvient, en ligne 57, à repérer, sur l'affiche, des hommes présentés à une échelle très réduite. Le professeur lui-même, dont la réplique en ligne 58 est significative, semble sidéré par une telle capacité de repérage, capacité qui, à elle seule, aurait pu étayer notre hypothèse avancée plus haut, en matière de reconnaissance des motifs figuratifs et qu'ils auraient acquise au contact quotidien des images, si l'analyse de celle-ci, faite au cours d'une leçon précédente ne vienne infirmer notre supposition. Tel est effectivement le cas puisque l'affiche publicitaire en question a déjà fait l'objet d'une lecture antérieure, lors de la 1<sup>ère</sup> séquence du projet, que nous avons manqué pour les raisons rappelées au début du présent travail, ce qui justifie la reconnaissance de son statut par les élèves. Par ce retour à la première séquence, le professeur s'est soumis à notre souhait de reprendre ce qui a été déjà fait et il en fait d'ailleurs le rappel au début de la conversation N° 1, comme le témoigne ses propos confirmés par les élèves eux-mêmes :

7 : P4 : Très bien. Observez cette page. Nous l'avons déjà rencontrée, cette page. Nous l'avons vue. Nous l'avons lue. N'est ce pas ?

8 : E1, E2, Exx: Oui m'sieur.

Or, c'est ce qui nous permet déjà de nous apercevoir que, durant la première séquence, l'affiche n'a pas fait l'objet d'une lecture exhaustive de ses éléments. C'est en tout cas la seule explication qui nous semble valable pour l'attitude du professeur devant la réponse sus mentionnée de l'élève E1.

On en déduit de ce qui précède que la lecture dénotative de l'image dépend de la capacité des élèves à identifier et à circonscrire certaines unités de sens et il semble que ceux-ci s'appuient sur leur propre expérience quotidienne qui ne ressorte d'aucun apprentissage et qui s'en remet totalement aux connaissances spontanées, acquises par maturation sociale. C'est que les images, même lorsqu'elles demandent à être consommées naïvement, au premier degré, amènent ceux-ci à se constituer des connaissances et un parcours de lecture qui ne recoupe pas forcément le parcours savant.

Mais en dépit de leur capacité à reconnaître un grand nombre d'éléments isolés, ce qui mérite d'être signalé, c'est la manière de repérer ces deux composants (des hommes, des arbres) qui nous renseigne un tant soit peu sur l'ordre poursuivi dans la lecture des éléments figuratifs. En effet, cette façon de repérer les éléments figuratifs vient renforcer, à notre sens, le point de vue exprimé par Pierre Almay (in Delannoy<sup>34</sup>), selon lequel il y a un ordre dans le repérage des éléments figuratifs et où les composants vivants sont lus en priorité :

*« Dans une image qui présente une certaine cohérence interne, ce sont les composants vivants qui s'imposent comme information principale du message. Puis viennent les composants mobiles et, moins informants, les composants fixes. Ceci signifie que même dans le cas où les composants vivants sont représentés à une échelle plus réduite que les composants mobiles et fixes, ils seront perçus et lus en priorité ».*

Il convient néanmoins de faire remarquer que, malgré le prélèvement des deux motifs précédents, le professeur, n'arrive pas à faire entrer convenablement les élèves dans l'image, ou plutôt, à faire adhérer ceux-ci à sa démarche, à en juger par le nombre de silences, et cela malgré les tentatives entreprises, à maintes reprises via la reformulation de ces questions, qui, avouons-le, ne facilitent pas et ne sollicitent pas l'observation tel qu'il se doit.

Constatant en définitive que ses élèves n'arrivent toujours pas à donner la réponse escomptée, pour justifier celle de départ, il décide alors de leur livrer cette réponse tant voulue:

86 : P43 : Vrai. xxx. Une affiche, une affiche/ Bon, nous parlons de notre affiche d'aujourd'hui. Alors il y a ./ le: l'écrit, le texte. En plus du texte, il y a **une image**, une photo. Vous voyez. C'est une affiche. L'affiche, elle est comme ça. L'affiche elle est comme ça. D'accord ?

---

<sup>34</sup> Pierre-Alban Delannoy : « L'image dans le livre de lecture », in Communications N° 33, 1981, Ed. Le Seuil.

La solution que lui inspire le mutisme affiché par ses élèves, signe de refus de coopération, consiste à abandonner l'analyse de l'image et l'on ne peut que s'étonner, encore une fois, constatant que celui-ci fait l'économie d'une lecture complète de l'affiche et se satisfait du repérage de trois éléments, survol qui rend sa compréhension incertaine. En effet, il nous semble que la reconnaissance d'un motif figuratif provoque de nouvelles attentes puisqu'il est censé prendre sens au sein de l'ensemble des éléments constituant l'image. C'est ainsi qu'on s'aperçoit que dans l'affiche soumise à l'analyse, d'autres motifs sont reconnaissables, vérifiables et nommables et auraient pu être prélevés : un puits, des dunes, le ciel, etc. C'est tout ce voisinage immédiat de motifs qui conditionne et détermine sa signification et qui fait sa richesse et sa dynamique.

Faudrait-il, peut-être insister ici qu'il ne s'agit pas d'un cas isolé. Cette tendance à condenser le contenu de l'image s'observe ailleurs, notamment dans la lecture d'une invitation (conversation N°1):

- 172 : **Regardez-le** : Je ne vous demande pas de le nommer. Regardez le tout simplement /.../ Alors c'est quoi ça ? Ce dessin que je viens de vous indiquer ?
- 173 : E1, E2 : m'sieur ,
- 174 : E1 : La tarte.
- 175 : P82 : C'est une/
- 176 : E1 : C'est une tarte.
- 177 : P83 : Une tarte ././ Très bien. C'est une tarte. En plus, sur la tarte, qu'est ce qu'il y a euh d'allumé ? Regardez.
- 178 : (silence)
- 179 : P84 : Ce sont des ?
- 180 : (silence)
- 181 : P85 : Imène euh, Amina, tiens. Dessines ça ././ sur euh /regardez.
- 182 : E5: (l'élève dessine la tarte au tableau)
- 183 : P86: Khemissi, s'il te plait, regarde au tableau. Bon, ça, la première partie en blanc, c'est la tarte. D'accord ? Et Amina va compléter le dessin. Oui ?
- 184 : E5 : (l'élève dessine les bougies)
- 185 : P87 : xxx /.../ Voila, merci. Merci. C'est très bien. Regardez **ça** /.../ Alors euh, vous trouvez le nom de ces objets ? C'est quoi ça ?
- 186 : (silence)
- 187 : P88 : Alors nous allons dire des bougies, hein ? **Des**: bougies.
- 188 : Exx: bougies
- 189 : E4, Exx : m'sieur ,
- 190 : P89 : On répète. Des bougies.


En effet, là aussi le professeur se satisfait de la lecture de deux éléments seulement (la tarte, les bougies). Nous avons d'abord cru y voir dans ces deux exemples des exceptions à la règle, mais force est de remarquer que le même phénomène s'observe dans la lecture du dépliant (Conversation N°2):

01 : P1 : xxx

02 : (silence)

03 : P2 : je vois des/

04 : E1, E2, Ex : enfants

05 : P3 :  répète ça (en désignant un élève)

06 : E1 : je vois des enfants

07 : P4 :  oui ?

08 : E2 : je vois des enfants

09 : P5 :  oui ?

10 : E3 : je vois des enfants

Cette tendance à faire l'économie d'une lecture globale pourrait aussi se justifier par le fait que le professeur accorde trop de crédit à l'image en tant que message visuel. En effet, souvent la perception de l'image paraît naturelle voire globale comme un tout complet dont la lecture détaillée serait de trop. Que dire, dans ce cas, d'une image qui s'impose comme une vérité incontestable, disent certains professeurs ? Martine Joly (2002:197) n'a pas manqué d'attirer l'attention sur une autre attitude similaire, souvent à l'origine de la lecture incomplète de l'image, mais qui n'en constitue pas l'apanage de la classe de langue. Il s'agit de : *«l'apparente «naturalité» de la «lecture» des images tout au moins figuratives, laisse penser que leur analyse, ou leur étude, est superflue»* .

Ce qui donne, selon Martine Joly, cette impression de lecture naturelle, c'est *«la rapidité de la perception visuelle ainsi que la simultanéité apparente de la reconnaissance de son contenu et de son interprétation»* (Joly, 1993: 33).


Toutefois, cette explication ne saurait à elle seule rendre compte de la situation que nous analysons car la compétence lexicale des élèves, défaillante et non encore suffisamment affermie, fait que ceux-ci ne se risquent pas dans la lecture de l'image, à laquelle ils sont d'ailleurs peu préparés et dont les outils d'analyse leur échappent. C'est ainsi que, sachant les limites de ses élèves en matière d'expression orale, le professeur évite parfois des questions d'information qui demandent à l'élève la formulation de tout un énoncé, au profit des Q.C.M dans lesquels les élèves seront amenés à répondre par l'affirmation ou la négation, comme c'est le cas suivant:

80 : P40 : Merci. Il y a des arbres. Et nous avons ./ un paysage. mandar Un paysage. Euh, c'est un paysage qu'on trouve dans le tell ? fa'tal ? C'est un paysage qu'on trouve dans le tell ? Répondez par vrai/faux! **C'est un paysage qu'on trouve dans le tell.**

81 : E3 : Faux.

82 : P41 : Faux. **C'est un paysage qu'on trouve dans le sahara.**

83 : E1, E2, Exx : m'sieur, m'sieur, m'sieur,

84 : P42 : 

85 : E6: Vrai.

86 : P43 : Vrai. xxx. Une affiche, une affiche/ Bon, nous parlons de notre affiche d'aujourd'hui. Alors il y a ./ le: l'écrit, le texte. En plus du texte, il y a **une image**, une photo. Vous voyez. C'est une affiche. L'affiche elle est comme ça. L'affiche elle est comme ça. D'accord ?

D'autres situations similaires, dans lesquelles les élèves se montrent incapables de nommer en Français certains motifs qu'ils connaissent en langue maternelle, appellent l'intervention du professeur pour débloquent la situation, comme dans le cas suivant :

170 : P80 : anniversaire. Et regardez euh, ce dessin. Regardez ce dessin!

171 Ex : xxx

172 : P81 : **Regardez le** : Je ne vous demande pas de le nommer. Regardez le tout simplement /.../ Alors c'est quoi ça ? Ce dessin que je viens de vous indiquer ?

173 : E1, E2 : m'sieur ,

174 : E1 : La tarte.

175 : P82 : C'est une/

176 : E1 : C'est une tarte.

177 : P83 : Une tarte ./ Très bien. C'est une tarte. En plus, sur la tarte, qu'est ce qu'il y a euh d'allumé ? Regardez!

178 : (silence)

179 : P84 : Ce sont des ?

180 : (silence)

181 : P85 : Imène euh, Amina, tiens. Dessines ça! ./ sur euh /regardez!

182 : E5: (l'élève dessine la tarte au tableau)

183 : P86: Khemissi, s'il te plaît, regarde au tableau! Bon, ça, la première partie en blanc, c'est la tarte. D'accord ? Et Amina va compléter le dessin. Oui ?

184 : E5 : (l'élève dessine les bougies)

185 : P87 : xxx /.../ Voila, merci. Merci. C'est très bien. Regardez **ça!** /.../ Alors euh, vous trouvez le nom de ces objets ? C'est quoi ça ?

186 : (silence)

Il s'agit là d'un exemple pertinent qui met en évidence une situation réelle de transfert de compétence lexicale, pour combler une carence linguistique. En effet, la difficulté de la part des élèves à trouver le nom Français de «ces objets» (bougies) appelle l'intervention du professeur qui vient prêter main forte à ses élèves pour s'en sortir. C'est là la preuve, dans une certaine mesure que, l'approche de l'image, dans la perspective de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, s'avère aussi d'un appui non négligeable, en matière d'appropriation du lexique de la langue étrangère, partant de l'équivalent de ce que l'élève connaît en langue maternelle et n'est pas sans rappeler la leçon de chose.



Quoiqu'il en soit, la neutralisation du niveau dénotatif n'est pas sans conséquence, comme nous le verrons plus loin. En effet, ce n'est pas parce que les élèves n'ont pas pu nommer les parties de l'image qu'il faut en faire l'économie. Lire c'est lire la totalité. Certains, à l'instar de Christian Metz<sup>35</sup>, pensent même que c'est la nomination qui conditionne et qui achève la perception de l'image: « *la nomination (la possibilité de transcoder en « mot » une chose perçue) complète la perception elle-même qui, tant qu'elle n'a pas atteint cette étape, n'est pas socialement achevée* ». On ne peut donc soustraire ses constituants à la nomination car celle-ci est l'une des conditions de la réception.

Cette forme de cécité devant l'image peut être aussi expliquée par la spécificité du support lui-même. Il y aurait, pensons-nous, quelque chose à voir avec la nature du support lui-même que nous soupçonnons d'être à l'origine de son invalidation en classe de langue. En effet, en dépit du problème épineux relatif à la compétence linguistique, les élèves ont l'habitude d'appréhender des textes linéaires suivant l'ordre syntagmatique dont les éléments se succèdent sur la trame de l'espace. La disposition syntagmatique des éléments linguistiques impose à l'élève un parcours oculaire allant, pour le cas du Français, de gauche à droite et de haut en bas. Dans ce type de distribution, chaque élément renseigne sur celui qui le précède et donne lieu à une attente sur celui qui le suit. De plus, l'élève dispose d'une grammaire intériorisée qui lui permet de relier les mots entre eux pour dégager le sens, ce qui n'est pas le cas de l'image, car en règle générale, dans la lecture de l'image : « *le parcours n'est pas guidé par des lignes, des éléments grammaticaux, un ordre syntagmatique imposé. Il est plus libre et personnel* »

<sup>35</sup> Christian Metz : « Au-delà de l'analogie, l'image », in Communications N° 15, 1970.



(Martin, Ibid.84). Le regard de l'élève parcourt la géographie interne de l'image de façon, nous allons dire aléatoire, pour dépister les unités de sens dont la distribution spatiale ne répond pas forcément à l'ordre linguistique sus évoqué auquel les élèves sont initiés. La lecture de l'image dépend de sa composition mais aussi des trajets qui sont aménagés en son sein, par le concepteur lui même. Trois types de compositions relativement stéréotypés sont utilisés par les concepteurs d'images publicitaires en particulier qui président à sa lecture et que Martine Joly (1994: 120) nous rappelle : axiale, focalisée et séquentielle. Si chacune d'elles correspond à un type de message publicitaire, chacune d'elles correspond à un ordre propre de lecture.

Si nous croyons dans la disposition des éléments figuratifs un handicap à l'approche de l'image, d'autres y voient en sa nature un autre problème qui aurait des conséquences similaires. Il s'agit du rapport affectif qu'entretiennent les enfants avec celle-ci. Ce type de rapport est de nature à invalider sa lecture en classe, qui passe pour être passive, sinon facile car elle relève du monde des loisirs et des plaisirs et non du travail intellectuel, comme le dit Martine Joly (2002 : 196) : « *l'image opposée au texte est d'emblée versée au chapitre des loisirs, et donc du plaisir, de la facilité, du voir qui ne serait ni l'apprendre ni le comprendre* ».

Dans ce même ordre d'idées, Serge Tisseron (idem.) a attiré, de son côté, l'attention sur un autre fait semblable et non des moindres, celui du pouvoir qu'exerce l'image sur son lecteur. Il s'agit surtout de son pouvoir d'enveloppement. Les images se présentent, selon lui, de plus en plus sous forme d'espaces vides à occuper ou à endosser comme une seconde peau. Tisseron cite deux cas: celui des jeux vidéos et des films dans lesquels nous nous projetons mentalement. Quoiqu'il s'agisse là d'un cas marginal par rapport à notre objet d'étude, l'image fixe, il nous semble très important de se rendre compte que la projection mentale dans une image empêcherait la réflexion et annihilerait la distanciation qu'il faut établir vis-à-vis de celle-ci. Cet effet semble jouer, en classe de langue, en faveur de la passivité.

On constate donc que la lecture des éléments iconiques reste relativement présente malgré les difficultés soulevées auparavant. Celle relative à l'aspect plastique quant à lui, semble le plus grand absent dans ce premier niveau de lecture de l'image. En effet, nous n'avons constaté aucun recours notable, digne d'intérêt, à ce niveau puisque ni le cadre, ni le cadrage, ni même les couleurs n'ont eu leur part de lecture. Seuls le modèle prélevé par l'élève E1 et trois occurrences, à propos de deux concepts plastiques, apparaissent dans le discours du professeur (conversation N°1) : deux occurrences du concept plastique (premier plan) et une occurrence du concept (deuxième plan), sans trop lui prêter attention, comme le montre les extraits suivants:

D'abord en ligne 44:

44 : P22: Regardez là, devant ! ./ / Au premier plan, pour reprendre **m'sieu::r** Nacer. Au premier plan. Qu'est ce que vous voyez ? Hein, ça ici ?

Ensuite en ligne 56 :

56 : P28 : Je ne parle pas de l'écriture. On a dit SITEV, hein. Je ne parle pas du texte, de l'écrit. Non. Regardez au premier plan, derrière si vous voulez, derrière l'écriture il y a/

En fin en ligne 58 :

58 P29 : Des hommes ? Vous: voyez des hommes ? Oui, **c'est vrai ! Ah ! c'est vrai ! euh, au deuxième plan, c'est vrai ! Un peu derrière. Il y a des hommes, c'est vrai. Mais avant, oui ?**

Le recours indifférencié à ces éléments de localisation spatial (premier plan, deuxième plan) ne signifie pas pourtant que le professeur intègre cet aspect dans son approche de façon systématique. Il nous semble qu'il se réfère ici à une discussion qui a eu lieu entre nous, juste avant l'entame de la leçon, et à laquelle il fait d'ailleurs explicitement allusion:

44 : P22: Regardez là, devant ! ./ / Au premier plan, pour reprendre **m'sieu::r** Nacer. Au premier plan. Qu'est ce que vous voyez ? Hein, ça ici ?

Les autres éléments de cet aspect (le cadre, le cadrage, les couleurs, par exemple) sont passés sous silence. L'approche de l'image demeure ainsi cavalière, faute de savoir spécifique et d'une grille de lecture des textes iconiques. Même le métalangage sémiologique dont on a toutes les raisons de penser qu'il fait partie de ce savoir spécifique qui s'acquiert et se construit, est malheureusement réduit à quelques occurrences erratiques. Cette autre forme de cécité devant l'image constitue une entrave qui, pourtant, ne pourrait leur être imputée, car à aucun moment de leur formation -pour ceux qui ont reçu une formation- on ne leur a fourni les outils d'analyse des textes non linéaires, c'est-à-dire non linguistiques. Par conséquent, ce qu'il faut tirer comme enseignement de ce qui précède c'est que ce niveau de lecture constitue une occasion propice pour développer les compétences visuelles, encyclopédiques et langagières des élèves. Et puisque ceux-ci peuvent se montrer capables de reconnaître un grand nombre d'éléments isolés, selon des parcours qu'ils ont l'habitude d'emprunter dans leur confrontation quotidienne avec les images même si ce type de connaissances n'est pas le fruit d'un quelconque apprentissage qu'ils ont contracté à l'école, cela prouve au moins qu'ils possèdent déjà un atout sur lequel il faut compter et s'appuyer, dans l'approche de celle-ci, en classe, à savoir leur expérience personnelle.

## 2. La lecture connotative :

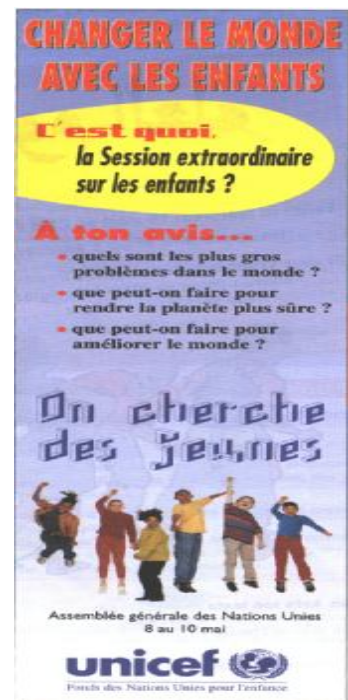
Ce deuxième niveau de lecture de l'affiche devait satisfaire le deuxième objectif assigné à cette activité, à savoir : comprendre la complémentarité des différents éléments qui participent à sa configuration globale. Ainsi, après avoir isolé nommément ces éléments visuels, il s'agit maintenant d'associer ce qui a été minutieusement dissocié, de les relier les uns aux autres pour reconstituer le sème éclaté. On en conclut que le regard ne suffit pas donc pour dépister les valeurs associatives et accéder au (x) message (s) implicite (s). Pour ce faire, les élèves doivent procéder à un va et vient entre les éléments prélevés au premier niveau, en accomplissant un mouvement circulaire qui s'alimente à la base de l'iconique, du plastique et du linguistique. Ces valeurs ne se donnent pas par simple prélèvement ni même par interprétation isolée de ses unités architectoniques. Interpréter c'est interpréter le tout, ensemble, car au-delà de l'aspect formel que le regard capte, il y a un message à décoder, c'est-à-dire une intention signifiante à dévoiler. L'interprétation, véritable métier à tisser, part du principe que le contenu littéral de l'image se laisse lire autrement, par association de valeurs sémantiques ajoutées comme le note Kerbrat-Orecchioni : *«un signifiant se trouve chargé de deux valeurs statutairement hétérogènes: une valeur littérale et une valeur associée»* (1977 : 8) et permet globalement de *« mieux comprendre à la fois ce qui est une image, ce que dit une image, et surtout comment elle le dit »* (Joly, 1993 : 24).

Si l'approche dénotative consiste à découper le message en ses unités minimales, l'approche connotative consiste donc à *«dépasser le stade des éléments reconnus, afin d'établir des relations entre ces éléments, de recréer une scène»* (Danset-Léger, 1980 :128). On aurait certainement compris que ce qui serait invoqué à ce deuxième niveau est leur compétence interprétative.

Les élèves partent ainsi des éléments prélevés, et que le professeur aurait fixé au tableau en procédant à leur mise en relation, comme l'approche sémiologique nous y convie. L'analyse du corpus nous confirme pourtant dans nos suspicions formulées précédemment, selon lesquelles l'accès partiel aux unités du message entrave le travail interprétatif. En effet, si la lecture de l'image ne dépasse pas souvent le niveau dénotatif minimaliste, force est de remarquer, cependant, que les professeurs, peu fidèles à la démarche sémiologique, font, dans la hâte, litière d'une lecture interprétative. Ce ne sont pourtant pas les occasions qui manquent, comme nous avons pu le constater dans les cas étudiés précédemment et sur lesquels nous allons rebondir dans ce qui suit. Par exemple, la réponse de l'élève E1 évoquée précédemment, relative à la reconnaissance des hommes (conversation N° 1) offrait une opportunité conséquente. Le professeur aurait pu se baser sur celle-ci pour suggérer à l'élève et, partant au groupe classe, de formuler des hypothèses de sens, à propos de ces hommes, en se basant sur la notion de

disposition du modèle par le biais de questions relatives à leur identité : qui sont-ils ? Où vont-ils ? etc. pour évoquer, par exemple, les attributs de l'homme saharien, celle de l'accoutrement, de l'hospitalité, de la lutte acharnée qu'il mène sans relâche contre les forces et la férocité du désert, attributs associés aussi aux stéréotypes du bédouin.

Se limiter au prélèvement de trois éléments en faisant table rase de leur voisinage qui contribue grandement à leur signification serait verrouiller en amont le travail interprétatif. En effet, point n'est besoin de démontrer que l'accessibilité partielle aux unités de sens de l'image, freine la démarche interprétative, car chaque unité du message apporte sa contribution au sens globale de l'image. De plus, ce sens connotatif, il n'est jamais évident au point d'être perçu visuellement. Il transcende le simple relevé des éléments constituant l'image pour devenir le résultat d'un travail inductif ou déductif, dans lequel on passe de la simple énumération des faits sensibles à l'élaboration et à l'expression d'idées. Ainsi, cette cécité interprétative semble être donc la conséquence directe d'une lecture hâtive et improvisée faite au niveau précédent qui s'est limitée à dégager trois éléments seulement (hommes, arbres, paysage). Il nous souvient, en plus que, contrairement à toute pratique pédagogique qui incite à garder une trace écrite de toute activité, les réponses données par les élèves ne sont pas fixées au tableau. La trace gardée aurait pu faciliter la mise en relation des éléments de l'image pour une quelconque interprétation. Et c'est ce tableau que l'élève doit recopier dans son cahier. Malheureusement, tout ce travail est évacué au profit d'une approche qui prêche par omission et par simplification.



Ce manque de lucidité et d'efficacité fait que beaucoup d'indices prégnants prélevés, à l'instar de l'exemple suivant (conversation N°3) ne sont pas exploités comme il faut :

- 11 : P6 : Est-ce que ce sont des enfants de notre pays ?
- 12 : E1 : Non.
- 14 : E3 : Non m'sieur
- 15 : P8 : Regardez bien qu'est ce qu'ils représentent ! Oui?
- 16 : E4 : Non i/ ils sont/
- 17 : P9 : Ce sont/
- 18 : E4 : Ce sont des ani/
- 19 : P10 : Des enfants
- 20 : E4 : Ce sont des enfants de tout:: tout le monde.

21 : P11: du monde oui c'est bien, oui. du monde

22 : E4 : du monde/

23 : P12 : entier

24 : E4 : entier.

25 : P13 : Très bien. Ils représentent donc plusieurs catégories /../ d'enfants. Des enfants qui appartient à plusieurs pays. Voilà. C'est ça. Euh, le sujet que nous allons voir, aujourd'hui c'est euh, l'enfance, l'enfance. Donc les les problèmes dans l'ensemble/ les problèmes des enfants et on va connaître ensemble comment vous pouvez participer /vous pouvez participer à changer le monde d'aujourd'hui/ à changer le monde d'aujourd'hui. Cette affiche c'est un dépliant. Vous avez une partie une partie /on expose /on pose des questions. Voyez ! Et ici (le professeur montre) on répond à ces questions. D'accord ? On va essayer de lire et comprendre en même temps/ Euh/ Nawfal tu lis/

Il aurait été plus intelligent d'exploiter ces indices visuels fort nombreux, contenus dans cette image du dépliant, comme l'accoutrement, l'attitude, la couleur de la peau, la physionomie, qui renseignent sur les identités et la diversité culturelle et ethnique pour expliciter l'altérité qui se manifeste visuellement.

Ce serait aussi manquer d'imagination et procéder à des interprétations fantaisistes, voire même oiseuses qui contribuent à dérouter l'élève, comme cela a été fait dans l'exemple suivant (conversation N°1) :

203 P94 : Très bien. Ecoutez. Euh, est-c'que vous ne trouvez pas, est ce que vous ne trouvez pas que **ce dessin**, cette illustration, thème bougie et le mot **anniversaire**, est-c'que vous trouvez que les deux que les deux choses marchent ensemble ? Est-c'qu'il y a une relation  $\text{falaqa}$  bin le mot anniversaire et ça (le professeur montre le dessin) ? Est-c'qu'il y a une relation oui ou non ?

204 Exx : Oui.

205 : P95 : **Mais oui. Bien sûr.** La tarte garnie de bougies, euh c'est pour les anniversaires. Donc, euh on voit bien la relation qu'il y a entre le dessin, n'est ce pas ? Oualid  $\text{falaqa}$  li kaJna bin  $\text{fad ramz walkalma}$ . D'accord? Il y a une **relation** entre le mot anniversaire et la tarte, parce que dans cette tarte garnie de bougies euh, certainement, c'est pour l'anniversaire. D'accord ?

206 : E2, Ex : Oui

Nous sommes bien amené à dire qu'il aurait été plus commode, pour le cas présent, d'évoquer par exemple le mode de célébration des anniversaires, le gâteau garni avec les bougies dont le nombre, la couleur et la disposition ont une

relation avec l'âge de la personne concernée. C'est aussi l'occasion de rappeler le rituel cérémonial à propos des cadeaux à offrir, de la chanson traditionnelle «happy birth day to you» qu'il faut chanter ensemble à la personne qui fête son anniversaire. C'est tout ce contexte qu'il faut rappeler en donnant l'occasion aux élèves d'évoquer, par exemple, à leurs tours les derniers anniversaires célébrés en familles.

On se rend aussi compte que la reconnaissance des motifs et formes ne peut à elle seule, rendre compte de la signification par l'image. Seul l'examen attentif et la mise en relation des éléments prélevés, est en mesure d'amener à une interprétation acceptable et on connaît le point de vue de Martine Joly (*idem*.197) pour qui : « *reconnaître ne veut pas dire comprendre : il faut passer de la reconnaissance des formes à l'interprétation qui est une étape supplémentaire dans la compréhension et demande de connaître même implicitement les conditions de production et de diffusion, les symboles d'une société donnée, bref, le contexte culturel de la représentation et de la communication visuelle, pour passer de l'iconique au symbolique, de dénotation à la connotation* ».

L'interprétation, qu'elle soit l'œuvre de spécialistes ou d'élèves que l'on initie à la lecture critique des images, est une activité difficile. Mais c'est aussi une vérité que de croire, en pastichant Kerbrat-Orecchioni (*idem*.8), que le sens cède en résistant mais qu'il résiste en cédant. La pédagogie de l'interprétation est par conséquent une pédagogie de l'effort, de la résistance. Elle n'est jamais simple glose. Elle se voudrait exploration et exploitation du possible et du raisonnable. Œuvre difficile, elle se donne pour mission de dégager des significations souterraines, conceptuelles ou imaginaires: « *On peut nommer facilement ce que l'on reconnaît : un arbre, un chien, une rivière, etc. En revanche, il peut y avoir hésitation quant à l'interprétation de l'image : cherche t-elle à produire un concept comme c'est souvent le cas avec l'image publicitaire (féminité, liberté, bonheur, etc.) ? Dois-je la prendre pour une réserve de renseignement visuels sur un évènement quelconque, comme l'induit l'image de reportage ? Dois-je construire un univers imaginaire comme m'y invite le film de fiction ? etc.* » (Joly, 1994: 84).

La spécificité de l'image fait qu'elle appelle deux types d'interprétations (Joly, 2002 :5) : intrinsèque et extrinsèque. Elle est intrinsèque lorsqu'il s'agit de mettre en évidence les éléments présents dans le message et leur relation. Elle est extrinsèque quand elle déborde l'immanence de ses éléments pour s'intéresser aux pouvoirs d'évocation de l'image, voire sa capacité à réactiver des significations non présentes dans le message, en faisant renaître le souvenir chez le lecteur. On l'aurait compris, ce deuxième type d'interprétation est personnel puisqu'il dépend du lecteur lui-même, c'est-à-dire de ses compétences, ses connaissances et ses souvenirs, mais aussi de son vécu, de sa culture et de son

mode de vie, car «*nous sommes tout autant constitués de souvenirs d'images auxquels l'expérience nous renvoie que de souvenirs d'expériences auxquels les images nous renvoient*» (Joly, 1993: 116). En effet, l'image a le pouvoir de réactiver en nous toujours des événements vécus, des souvenirs, ce qui veut dire que son interprétation est toujours tournée vers le passé. Les élèves cherchent dans leurs mémoires des faits vécus, des images vues, des souvenirs qu'ils gardent enfouis en eux que l'image remet en surface. Ce serait réveiller en eux le désir ardent de parler de leurs expériences, de convoquer leurs souvenirs pour les évoquer, en classe, devant leur camarades. Ce serait donc faire de l'espace classe un lieu du dévoilement et du déballage où l'élève apprend, dès cet âge, à se défaire de sa pathologie, de ses inhibitions et ses craintes de jugement pour un meilleur équilibre de sa personnalité.

L'interprétation se voudrait mouvement dynamique visant à instaurer un rapport interactif entre l'élève et l'image et permet de convoquer individuellement le point de vue des apprenants pour recueillir leurs interprétations personnelles. L'interprétation individuelle, même si elle ne constitue pas une fin en soi, permet à l'élève de se rendre compte qu'il ne décrypte pas l'image de la même façon que ses camarades et qu'elle se fait d'abord en fonction de ce que l'on est soi-même. Il apprend ainsi à se méfier des apparences et se rend compte que tout n'est pas dit dans l'image, que l'image, comme tout outil de communication, est tissée autant de dit que non dit, d'explicite autant que d'implicite qu'il apprend à chercher et démasquer dans les interstices de l'iconique et du plastique. L'image serait invoquée, dans de tels cas, pour arbitrer les opinions, pour faire partager un sens commun, en procédant par éliminations successives de ce qui est personnel, car seul le sens résiduel partagé intéresserait l'approche sémiologique de l'image, en classe de langue:

*«L'analyse sémiologique des messages visuels consiste à repérer les différents types de signes mis en jeu et à déduire, à partir de leur organisation, une interprétation globale acceptable par un groupe d'observateurs donné»* (Joly, 1994: 131).

Malheureusement, l'approche connotative demeure, comme on vient de le constater, entachée de discrédit car les professeurs ne poussent pas la recherche du sens tel qu'il se doit. Oeuvre stérile, elle le sera ainsi tant que les professeurs n'auront pas réalisé que l'interprétation des images, exercice de haute voltige, est l'aventure d'une lecture dans laquelle se côtoient et s'étaient imagination, initiative et audace. C'est oublier pourtant que l'espace classe est le lieu d'expériences dans lequel les élèves apprennent progressivement à observer, à interpréter pour former et développer leurs capacités intellectuelles. Cette vacuité devant l'image demeure chez beaucoup de professeurs liée aux représentations négatives que l'on se fait à son propos, allant jusqu'à contester son approche, en

classe de langue, comme support pédagogique, car pour certains parmi eux, elle ne nécessiterait aucun travail intellectuel de la part de son lecteur. Curieux paradoxe que celui de s'interdire l'analyse de l'image sous prétexte que celle-ci ne convoque pas la concentration attentionnelle de l'élève ainsi que les procès d'intellection auxquels celui-ci fait souvent appel, dans l'approche des textes linguistiques. Cette auto-censure au nom de l'incapacité de l'image à convoquer les opérations intellectuelles que le texte linguistique invoque (perception, décodage, association, etc.) cache souvent une autre raison non avouée, liée directement à l'image de soi car «*on s'estime insuffisamment cultivé ou trop ignorant des arts plastiques pour s'autoriser à le faire* », comme disait Martine Joly (93 : 86).

Toutes ces raisons, latentes ou avouées, font en définitive de l'image un support à controverse dont certains contestent haut et fort son approche pour l'actualisation de la langue étrangère, allant jusqu'à voir dans celle-ci une substitution dangereuse à l'approche des textes linguistiques, comme si ces deux textes, linguistique et iconique, n'étant pas consubstantiels, ne doivent pas, voire ne peuvent pas coexister dans un même lieu, celui de l'espace classe, sinon par la soumission de l'un à l'autre, de l'image au texte, pour que celle-ci demeure considérée pour sa fonction d'illustration. Heureusement que certaines répliques viennent plaider en faveur de l'image et l'on connaît de ce point de vue la réponse de Martine Joly (1994: 87) dans laquelle elle met l'accent sur l'activité intellectuelle que l'analyse de l'image convoque : «*la lecture des images qu'elles soient fixes ou animées et en séquence mobilise les mêmes activités intellectuelles de toute lecture, qui suppose une interaction entre l'œuvre et le lecteur ou le spectateur : toute une stratégie discursive est nécessairement à l'œuvre, mettant en jeu l'intertextualité, les attentes et les opérations mentales d'ajustement du destinataire, telles que la mémorisation ou l'anticipation*».

Que ceux qui voient dans «la civilisation de l'image» une espèce de «ceci tuera cela» se détrompent donc car : «*il ne s'agit pas de substituer un mode de communication à l'autre, mais d'être capable de gérer les deux en s'enrichissant de la spécificité de chacune et en étant capable de l'utiliser avec pertinence et à bon escient*» (Bourrisseaux & Pelpel, 1992:27).

Que ceux que l'approche de l'image, en classe de langue, met souvent dans une situation somme toute inconfortable, au point de développer une espèce de phobie à son égard, se rendent compte du profit à en tirer de ces deux modes de communication (texte et image) car: «*il s'agit de deux manières différentes de faire fonctionner la communication: rien ne permet de dire que l'une est supérieure à l'autre. Dans les deux cas, ce dont il s'agit, c'est de réduire la polysémie pour parvenir à un sens, si possible à un sens commun à celui qui code et à celui qui décode. Sur le plan de l'efficacité, chaque système comporte des avantages et des*



*inconvenients. Le premier système est plus difficile à apprendre, alors que le second est sans doute le plus difficile à contrôler» (idem.26)*

### 3. Les fonctions du texte :

Quel que soit le rapport qu'entretiennent les images au langage (exclusion, interaction, complémentarité), la présence du texte procède toujours d'une intention consistant à infléchir la lecture de l'image. Leurs pouvoirs réciproques font qu'ils s'influencent l'un l'autre car *«l'image traverse les textes et les change; traversés par elle, les textes se transforment»* (Marin in Joly, 1993: 115). Ainsi, lorsque le texte intervient dans l'espace intersémiotique de l'image, c'est pour remplir l'une des deux fonctions rappelées précédemment: l'ancrage pour éviter les erreurs d'identification ou le relais pour fournir des informations complémentaires. En effet, qu'il soit titre, légende ou slogan, le texte, joint à l'image, réduit considérablement sa polysémie, en dictant son sens unique.

#### 3.1. La fonction d'ancrage

Le texte joue le rôle d'ancrage lorsqu'il intervient pour *«fixer la chaîne flottante des signifiés, de façon à combattre la terreur des signes incertains»* (Barthes, art. cit.) en répondant souvent aux questions suivantes: Qui ? Quoi ? Où ? Quand ? Pour faire comprendre aux élèves ce rôle dévolu au texte linguistique, le manuel scolaire propose (page 31) des activités sur lesquelles nous aimerions nous arrêter. Dans la première activité, on soumet à ceux-ci une reproduction de l'affiche publicitaire étudiée précédemment, présentée cette fois-ci à une échelle réduite.

A l'évidence, la reproduction soumise à l'analyse a subi quelques modifications appauvrissantes puisqu'elle apparaît dépouillée et réduite à peu près au 1/4 du modèle original. Ce qui a été enlevé, ce n'est pas uniquement le texte. Ce sont neuf parties de l'affiche numérotées de 1 à 9. Quatre questions sont censées guider cette activité, dont les objectifs qui lui sont assignés, rappelés plus haut, sont justifiés comme suit :



-Le premier objectif est d'ordre méthodologique. Son but est de rendre les élèves capables de repérer les différentes parties d'une affiche.

-Le second est de type culturel. Il vise à familiariser les élèves avec l’affiche en tant que genre socialement répandu, véhiculant des messages à caractères souvent publicitaire.

Nous aimerions reproduire, dans le tableau suivant, les questions afférentes à cette activité, ainsi que les réponses modèles retenues par le guide de l'enseignant:

Questions du manuel	Réponses du guide de l'enseignant
<p>1- Analyse la disposition de l’affiche. Qu’y a-t-il en 1 ? en 2 ? etc.</p> <p>Quelles parties du texte sont en gros caractères ?</p> <p>Y a-t-il un rapport entre la grosseur des caractères et l’importance du texte ?</p>	<p>-En 1, l’émetteur.</p> <p>En 2, la nature de la manifestation.</p> <p>En 3, le pays dont il sera question.</p> <p>En 4, le nom de la manifestation, son lieu et ses dates.</p> <p>En 5, une phrase qui résume l’intérêt qu’il y a à venir à cette manifestation.</p> <p>En 6, les participants.</p> <p>En 7, 8 et 9, les partenaires de l’opération et leurs coordonnées.</p> <p>Ce sont les parties 2, 3 et 4 qui sont écrites avec les plus gros caractères. Plus le texte est important, plus il est écrit avec de grosses lettres.</p>
<p>2-Que signifie les sigles SITEV et ONT ?</p>	<p>SITEV : Salon International du Tourisme et des Voyages.</p> <p>ONT : Office National du Tourisme.</p>
<p>3-Quelle est la nature des mots ou des expressions qui désignent les participants du SITEV ?</p>	<p>Les participants sont désignés par des noms ou des groupes nominaux.</p>

4-Comment s'appelle le sigle @ ?	Le signe @, celui de l'Internet, s'appelle « arobase ».
----------------------------------	---

On connaît l'intérêt de ce type d'activités qui permettent d'exploiter les liens existants entre le langage verbal et le langage visuel pour une meilleure compréhension de l'affiche publicitaire, à la lumière du schéma de la communication (émetteur, nature de la manifestation, le pays en question, le nom de la manifestation, les participants, les partenaires). Ces éléments textuels servent en même temps à contextualiser l'image, donc à réduire sa polysémie, c'est-à-dire à combattre la terreur des signes incertains, comme disait Barthes. La question N°1 permet, en sus, de sensibiliser les élèves à l'aspect plastique de l'écrit. Le lettrage et la grosseur des caractères seraient significatifs et jouent une importance capitale quant à la hiérarchisation du message linguistique, véhiculé par celle-ci. Force est de remarquer là aussi que les élèves ne sont pas soumis à une lecture de l'image, indépendamment du texte. Il aurait fallu, à notre sens, soumettre à ceux-ci, individuellement, l'image précédente sans texte et sans déformation aucune et leur proposer de procéder à son légendage de telle manière que sa polysémie soit réduite. La confrontation des différentes légendes permet aux élèves de se rendre compte que l'ancrage abouti à des lectures différentes. En effet, sans le texte, il serait difficile de situer cette portion du désert. Procéder à une telle spéculation demanderait à être justifié. Cela reviendrait à exploiter les signes visuels qu'offre l'image, à les mettre bout à bout pour dégager un sens parmi d'autres, possibles, et acceptables et à le justifier. L'absence du texte rendrait donc la signification de l'image spéculative et difficilement cernable d'où la pluralité de lectures que pourraient dégager les élèves. Ce qui la rend ainsi c'est l'évacuation du contexte d'origine. Tel est le cas de toutes les images enregistrées puisque souvent, les preneurs d'images se contentent d'une portion, voire d'une scène qu'ils vont découper dans le continuum du réel. Tout ce qui entourait, à l'origine, cette scène sera évacué. L'image se donne alors à plusieurs interprétations d'où l'utilité de l'ancrage qui intervient pour contextualiser ce qui a été décontextualisé. Force est de rappeler cependant que la contextualisation est souvent l'apanage de deux domaines : pédagogique et publicitaire. En effet, qu'elle soit utilisée dans le domaine pédagogique ou publicitaire, l'image est savamment travaillée de telle sorte que la prolifération de sens soit contrôlée et réduite au maximum. Cela empêcherait le débordement et les interprétations inutiles, comme le fait remarquer Martine Joly : «*Dans la pédagogie comme dans la publicité, l'image est utilisée au stade de la motivation, parce qu'elle apparaît comme plus affective, plus attirante, mais en même temps, elle est savamment appauvrie, spécialement fabriquée et embrigadée, de façon que sa « polysémie » ne fasse dérapier l'interprétation de l'enfant ou du consommateur* » (1994 : 81).

Il faut insister pourtant que l'ancrage ne tende pas nécessairement à replacer l'image dans son contexte d'origine. Il permet tout au plus d'opérer un

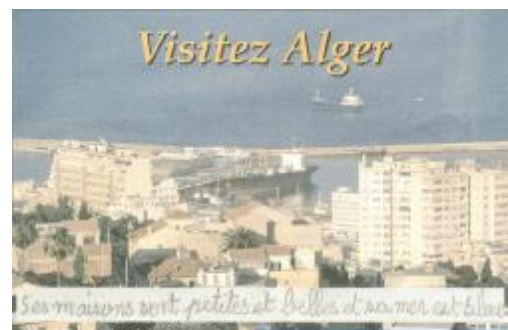
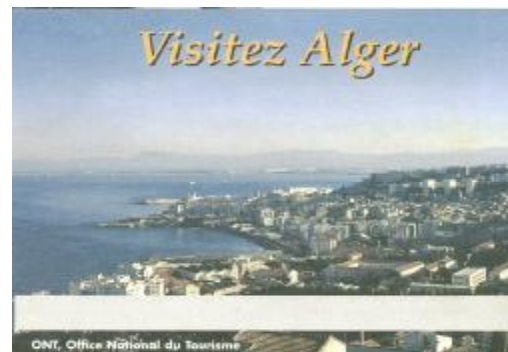
choix parmi la pléthore de significations qui affleurent et «*constitue une sorte d'étau qui empêche les sens connotés de proliférer soit vers des régions trop individuelles (...) soit vers des valeurs dysphoriques* » (Barthes, *idem.*). Par conséquent, ce sont les objectifs assignés à l'activité qui renseignent peu ou prou sur ce contexte dont il faut réinventer la sémantique, comme nous aurons plus loin l'occasion de le voir.

Toutefois, cette première activité ne constitue qu'une étape dans l'approche de la relation texte/image proposée par le manuel et est censée préparer l'activité N° 3 de la première séquence, celle intitulée Ecrire, présentée à la page 34, à laquelle elle doit être reliée et sur laquelle nous allons nous pencher maintenant. Dans cette activité, deux images de la ville d'Alger y sont proposées. Il est rappelé à titre contextuel que « la ville d'Alger organise une campagne publicitaire pour attirer les touristes ». Pour les besoins de la cause, une affiche publicitaire doit être réalisée. On soumet à l'élève ces deux photos de cette ville et on lui demande, dans un premier temps, de choisir celle qui rendrait le mieux compte de ses mérites. Une fois le choix effectué, l'élève doit écrire un court texte qui explique les raisons pouvant donner envie de visiter Alger. Ainsi, telle que l'activité est présentée aux élèves, sa polysémie est déjà considérablement réduite par la présence des éléments linguistiques suivants :

- Visitez Alger, en haut de l'affiche.

- ONT, Office National du Tourisme, en bas de l'affiche.

En effet, ces deux éléments linguistiques lèvent beaucoup d'ambiguïtés et réduisent notablement sa polysémie, car les élèves savent déjà qu'il s'agit de la ville d'Alger et non pas de n'importe quelle ville côtière. Le contexte même est mis en évidence à travers le verbe «visitez» à l'impératif et le sigle explicite de l'Office Nationale de Tourisme, qui replacent l'image dans un contexte socio-économique , destiné à des fins de promotion touristique.



L'activité présentée est en lien direct avec toutes celles qui l'ont précédées et elle s'inscrit de prime abord dans leur continuité. Dans cet ordre d'idées, l'élève est soumis à une épreuve dans laquelle il est appelé à mobiliser les connaissances acquises dans les activités précédentes, pour opérer le choix qui s'impose.

Quatre questions sont censées cadrer cette activité, présentée à la page 34-35 du manuel scolaire, dont les réponses y afférentes, retenues dans le guide de l'enseignant, page 38, sont reproduites ici :

Questions du manuel	Réponses du guide de l'enseignant
<p>1- Regarde les deux photos. A ton avis, laquelle convient le mieux ?pourquoi ?</p>	<p>Les élèves répondront probablement que c'est la seconde. Ils peuvent proposer plusieurs arguments :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-la deuxième est plus jolie.. Il faudra alors leur demander d'expliquer pourquoi : couleur du ciel et de la mer, type de bâtiments photographiés, etc.</li> <li>-On voit l'ensemble de la baie d'Alger sur la seconde photo...</li> <li>-Le paysage de l'arrière-plan est plus attirant sur la seconde photo...</li> <li>-Le bateau qu'on voit sur la première photo ne fait pas vraiment rêver...</li> <li>-On a envie de visiter le quartier que l'on voit sur la seconde photo..</li> <li>-etc.</li> </ul>
<p>2-A ton avis, le court texte qui présente les arguments s'adresse-t-il aux gens qui connaissent bien Alger ?</p>	<p>Il faut se rendre compte que ce petit texte s'adressera à des personnes qui ne connaissent pas Alger mais qui doivent la découvrir.</p> <p>Il faut donc que ce texte présente simplement ce qu'il y a de plus important à voir et à faire dans la ville.</p>
<p>3-Cherche des arguments.</p> <p>A ton avis, qu'est-ce qui peut intéresser des touristes à Alger ?</p>	<p>Cette question sera l'occasion d'un grand débat sur les atouts de la ville d'Alger. Chacun fait une liste puis on confronte les trouvailles...</p>

<p>Pense à ses monuments, à ses magasins, à ses jardins.</p> <p>Pense aux excursions au bord de la mer, à la plage.</p> <p>Pense à la vie culturelle, aux concerts, aux expositions, à la cuisine..</p>	<p>Pour les élèves d'autres régions, on peut imaginer le même exercice à propos de leur ville ou de leur région.</p>
<p>4- Coche les arguments de ta liste correspondant à la photo que tu as choisi. Garde les trois meilleurs.</p>	<p>Travail de tri pour arriver à la phase de rédaction d'un texte de présentation donnant envie de visiter la ville.</p>

Les deux objectifs qui sont censés cadrer cette activité, sont justifiés par le fait de rendre les élèves capables de compléter une affiche, en utilisant des verbes d'opinions qui leur permettent d'exprimer leur subjectivité. La comparaison entre les deux photos amènerait ceux-ci à décider laquelle des deux doit être retenue pour l'illustration de l'affiche publicitaire, devant faire la promotion de la ville. Cette comparaison serait, naturellement, le pivot d'un débat que les élèves animeraient par leurs interventions, en actualisant la langue cible et où chacun serait appelé à donner son point de vue, en faisant un choix et en justifiant ce choix.

Ce type d'activités est d'une importance capitale dans la mesure où il est de nature à fournir des situations authentiques pour l'apprentissage de la langue étrangère et l'appropriation des compétences. L'élève aura devant lui ces propres camarades qui ont des points de vue différents du sien et avec qui il serait amené à discuter le sien, attitude qui lui permet de contracter des habitudes discursives, d'où la nécessité des constructions grammaticales qui lui sont proposées à investir, pour exprimer sa subjectivité : (page 34)

Je ne crois pas...

Je pense que...

Je suis sûr que...

Ça donne envie de...

Je trouve que ...

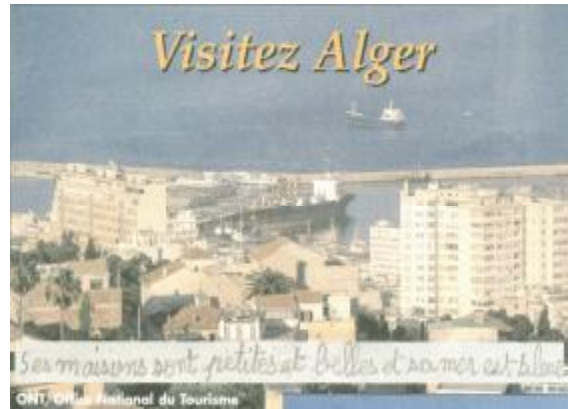
Ça ne donne pas envie de

Le texte que les élèves sont censés écrire pour faire l'apologie du lieu est aussi d'une grande importance. Ce qui leur faut cependant, ce n'est pas seulement une compétence linguistique qui leur confère l'utilisation d'une structure grammaticale juste, mais encore d'impliquer d'autres moyens qu'inspire la rhétorique classique, métaphores verbales surtout. En effet, ce domaine qui relève de l'art de la feinte inspire beaucoup les spécialistes du domaine publicitaire par les procédés qu'il leur fourni. Etre éloquent et concis, savoir utiliser les figures

de style, savoir procéder à une jonglerie langagière susceptible d'assurer un impact certain sur une cible donnée est l'objet non avoué de cette activité. Mais en plus de travailler sur les figures de style, cette activité offre l'occasion de travailler les actes illocutionnaires qui permettent d'atteindre les objectifs recherchés c'est-à-dire de *faire en disant*.

Il est vrai que, nous n'avons pas pris part à ces activités pour en juger de la qualité du travail effectué, et faute de mieux, nous nous contentons d'analyser les traces laissées dans le manuel scolaire des élèves (page 34), à propos de cette activité. A l'évidence la classe (pour ne pas dire le professeur) fait le mauvais choix de l'image et opte pour la première illustration qui propose une vue réduite de la ville, focalisée sur le port d'Alger.

Pourtant, le guide de l'enseignant offre une aide conséquente, à travers les réponses modèles qui sont retenues et que nous avons reproduites dans le tableau précédent. Cela ne se serait pas produit si le professeur avait pris le soin d'aller vérifier la bonne réponse, dans le document qui lui est destiné, pour lui offrir gratuitement l'aide dont il a besoin. Quatre arguments peuvent être avancés par les élèves pour justifier leur choix (tableau ci-dessus). Malheureusement, faute d'orthodoxie pédagogique, ce dernier n'a pas consulté ce document d'accompagnement dont l'usage est indispensable et il serait vain, dans ce cas, d'aller chercher une quelconque excuse qui le dédouanerait.



Cette attitude, on ne peut plus décalée, a des répercussions sur le légendage de l'image choisie. En effet, l'analyse du texte choisi pour légender l'image en question laisse beaucoup à désirer. Voilà ce que nous lisons : « *Ses maisons sont petites et belles et sa mer est bleue* ». Trois adjectifs sont utilisés ici : deux adjectifs pour qualifier les maisons (petites, belles) et un adjectif pour qualifier la mer (bleu). Ce texte se contente de décrire de façon élémentaire et avec des propos simples et une construction grammaticale canonique deux composants de l'image qui sont les maisons et la mer. Or, l'objectif visé à travers l'ancrage de cette image, ce n'est pas de faire la description d'un lieu mais d'ajouter des valeurs supplémentaires non présentes dans l'image pour faire naître le désir et pousser indirectement à l'*agir* par le biais d'actes illocutionnaires. Pour ce faire, l'élève n'a qu'un seul choix : adopter la posture du publiciste, c'est-à-dire agir sur autrui habilement, en le poussant à réagir. Il s'agit d'intéresser d'éventuels touristes,

d'être éloquent et convaincant, en argumentant avec des mots et une construction qui captent l'attention.

Si l'analyse de ses deux activités ne nous renseigne que partiellement sur la prise en charge de la fonction d'ancrage, il serait cependant imprudent et prématuré de notre part de vouloir conclure à partir de ces quelques exemples. C'est pourquoi, nous voudrions procéder, dans ce qui suit, à l'analyse des consignes données par le professeur, à ses élèves, lors de la confection des affiches publicitaires, sur lesquelles nous allons nous arrêter un moment, et qui apportent de l'eau à notre moulin quant à la manière dont celui-ci l'exploite. En mal de repère théorique quant à cette notion d'ancrage, celui-ci procède par un détour cafouilleux qui ne facilite ni l'exploitation ni la compréhension de cette fonction dévolue au texte. Nous remarquons dès le début qu'il n'explique pas le rôle que doit jouer le texte dans l'affiche publicitaire. Il se contente d'évoquer, non sans équivoque, l'ordre à respecter dans la confection de l'affiche publicitaire qui n'est pas sans rappeler la fameuse anecdote de l'œuf et de la poule, dont la question demeure toujours posée : qui des deux est le premier venu au monde ? En effet, dans un premier temps, le professeur explique à ses élèves qu'il faut d'abord disposer, sur la feuille A4, les images pour ensuite écrire le texte, comme nous le constatons dans l'extrait suivant (conversation N°1) :

209 : P97 : C'est-à-dire euh : en bref, en bref, je vais vous expliquer le travail. Vous allez prendre une feuille blanche, d'abord, comme ça (Le professeur montre la feuille blanche A4 à ses élèves). Une feuille blanche comme ça. Regardez ici. Ici vous mettez, vous dessinez quelque chose, ici vous mettez une photo comme ça, une image, voilà par exemple. Je mets ça ici (l'enseignant montre à ses élèves comment disposer les photos sur la feuille blanche) ./ par exemple, je dis hein ./ euh toi, par exemple, Souhila mettra mettrait sa photo ici. Et Oualid mettrait la sienne ici. Peu importe. Ca dépend, hein. D'accord ? Vous placez ces photos là, là ou vous voulez sur la feuille. Après, vous écrivez un petit texte. Bien sûr le texte nous allons le discuter. Vous allez l'écrire petit à petit. D'accord ? Euh vous allez vous mettre en groupe ./ en groupe de trois (..).

Puis, non loin, ce même ordre d'idée est remis en cause, lorsqu'il reprend l'explication donnée auparavant, pour d'éventuelles simplifications. Le texte devient ainsi le premier élément à faire figurer sur la feuille A4, pour le renforcer ensuite par quelques photos, comme cela se lit dans l'extrait suivant (conversation N°1) :

215 : P100 : Ca va s'il vous plait. Arrêtez de faire bouger les chaises. Arrêtez. Nous allons faire une affiche publicitaire. Une affiche publici/ C'est-à-dire, nous allons écrire un petit texte. ./ Et ce texte là, nous allons euh euh le renforcer de de quelques photos, de quelques images. Toi, tu as une image, tu vas la coller ici. Si tu n'as pas d'images, fais un petit dessin,



avec des des crayons de **couleur**s hein, vous dessinez un vase, par exemple, ou bon quoi ! Je ne sais pas moi ! Un arbre, des fleurs, euh pour rendre, pour embellir l'affiche. Pour lui donner donc euh ce côté qui manque. **D'abord**, l'objectif, s'il vous plait, l'objectif **ʔlɰadaf** (l'objectif), c'est de faire venir les gens à votre exposition. C'est d'inviter les gens. **ʔarda** (invitation) C'est une invitation. **Daʔwa** (invitation). C'est une invitation pour l'exposition. Exposition, **Jaʔni maʔrad** (c'est-à-dire une exposition), **Jaʔni ʔnwadʒɰu daʔwa ʔlmaɰmuʔa min ʔnas** (c'est-à-dire nous invitons un ensemble de personnes)

Ce sont les images, dans ce cas, qui viennent renforcer le texte et pas le contraire. Or, dire une chose et son contraire ne peut jouer en faveur de la compréhension de la tâche et du rôle du texte et amènerait, par conséquent, les élèves à se représenter faussement cette fonction du texte. La contradiction est ainsi flagrante et dispense de tous commentaires. Le verbe renforcer est lui-même significatif, puisque il nous renseigne que la relation entre le texte et l'image n'est pas envisagée en terme de complémentarité mais de renforcement.

Mais le flop ne se ramène pas seulement à ces remarques. La suite de l'activité nous renseigne davantage sur la prise en considération de cette fonction d'ancrage. C'est ainsi que, pour légèrer les affiches publicitaires, le professeur ne trouve d'autres moyens que de faire marche arrière en renvoyant ses élèves aux cartes d'invitations étudiées dans les séquences précédentes, pour sélectionner les informations qu'il juge nécessaires et les transposer dans les affiches à confectionner, via un travail de copier/coller/substituer. C'est dans la page 36 qu'il renvoie d'abord ses élèves, pour sélectionner une première information, celle relative à la date du déroulement de la manifestation en question (conversation N°1) :



234 P110 : (..) Ecoutez ! On commence maintenant à écrire, à écrire. Ecrire quoi ? Ecrire quoi ? Je vais vous le dire. Asseyez vous ! /.../ Prenez le livre, page trente six ! **Trente six**. Trente six. La page comme ça. (Le

professeur montre la page) Trente six /.../ Trente six, Oualid, vite ! Nadia, trente six !. Oualid, xxx page trente six ! xxx Hé, Karim c'est fini, maintenant vous prenez la page **trente six** /../ Lisez la page trente six ! Regardez ! Regardez ! /../ Euh les journées du livre d'aventure les journées du livre d'aventure c'est écrit hein. Les journées du livre d'aventure auront lieu en quelle date ?

Cette information sélectionnée ne sera pas, toutefois, transposée tout de suite. Sa transposition est laissée à la fin de l'activité, comme nous le constaterons au fil de sa longue déambulation. La première information à faire figurer sur les affiches, que les élèves sont en train de confectionner, est celle relative à l'institution organisatrice des journées du livre. Une fois sélectionnée, elle fera l'objet d'une transposition. Ainsi, le nom de l'Ecole Zerara Said devait remplacer celui de Librairie Tiers-Monde :

268 P125 : xx l'école Zerara Said. Très bien /.../ Euh écoutez bien ! Dib/ A la place/ je dis fi makan (à la place de), à la place de la librairie Tiers-Monde et les Editions ANEP, nous allons **changer** et pour remplacer euh les noms par l'école Zerara Said. Alors euh on répète le nom de notre école ! On répète ! Oualid ?

Ceci étant fait, le professeur se focalise cette fois-ci, sur le thème de l'exposition (découvrir le monde de l'aventure) qui sera remplacé par exposition de dessins.

289 P133 : Merci. Euh cette partie /../ nous allons la remplacer/ **Regardez ici !** /../ Nous allons la remplacer pas ça. Euh nous, euh nous n'allons pas inviter des gens pour, pour voir donc euh le monde de l'aventure, à travers les livres. Non. Nous invitons les gens, le Directeur, les professeurs, les amis pour **découvrir** une **exposition**. Euh, euh comment je dirai en arabe, une exposition ? maṣrad (exposition) **Une exposition**. /../ Exposition de dessins. (l'enseignant l'écrit au tableau), une exposition de dessins. Nous allons d'abord nous limiter à ça. Exposition de dessins. Alors écoutez bien. Remplacer les Librairies Tiers-monde et les Editions ANEP par l'école Zerara Said. Remplacez le monde de l'aventure par exposition de dessins. Donnez moi maintenant le texte comme ça ! Oui ? Basma répètes !

Et ce travail de copier/coller continue lorsque le professeur incite ses élèves à donner une date à leur affiche publicitaire, information qu'il a sélectionnée tout au début de ce travail :

309 P143 : Très bien. Euh écoutez. Dans cette affiche, il y a une date. Nous aussi, nous allons donner une **date** à notre exposition. Comme ça, les gens **sauront** quel jour se déroulera l'exposition. Alors donnez une date. Donnez une date ! Complétez par une date quelconque ! ././ Euh, nous savons que c'est à l'école Zerara Said. Il s'agit d'une exposition de dessins. Ce qui nous manque, c'est la date de : **l'exposition**. Alors euh complétez votre travail par une date. **N'importe quelle date** ././ N'importe quelle date. Donnez une date quelconque. Oui ?

Après avoir sélectionné et transposé les informations relatives à l'institution, au thème, à la date, il reste à choisir un lieu pour l'exposition, choix qui fera l'objet de l'extrait suivant (conversation N°) :

313 P145 : Le trois avril. Voilà ././ Euh maintenant (Le professeur frappe au tableau) ././ **Regarde ton ton livre ! Regarde ton livre !** ././ Dans l'affiche il y a un lieu, une place, une place. Le lieu. **C'est** la Bibliothèque Multimédia Jeunesse. Bon, notre exposition à nous, nous n'allons pas la faire à la Bibliothèque Multimédia. C'est pas possible. Nous allons la faire donc euh, trouvez, donnez un lieu à votre exposition ! Où est-c'que vous allez la faire ?

314 (silence)

315 P146 : Vous la ferrez ou votre exposition de dessins etcetera ? Vous la faites ici, euh à l'école, au sein de l'école ? Dans un local quelque part euh : alors ? Trouvez lui euh pardon, trouvez lui un local, un lieu.

316 : (silence)

317 : P147 : Moi j'ai choisi, ce sera **notre école**. Xxx Alors complétez par le lieu ! Moi je mets à, et c'est à vous de trouver le lieu. Un lieu. Une place. Cette exposition had euh almaḥrad (cette exposition), vous le faites ou win ḥt/ win ḥt'qumu bifi ? (ou est-ce que vous allez la faire ?)

318 : (silence)

: P148 : Pour euh pour l'ex/ pour le les journées du livre d'aventure, c'est à la Bibliothèque Multimédia Jeunesse. Maintenant notre exposition ḥlmaḥrad ḥntaḥna (notre exposition), nous allons le faire ou ?

319 : Ex : xxx

320 : P149 : oui ?

321 : Ex : A l'école Zerara Said.

322 : P150 : A l'école Zerara Said. Voilà. A l'école ././ Zerara Said ././ d'accord ? Euh nous allons complétez. Oualid ?

Dans l'ensemble, cette longue déambulation que propose le professeur à ses élèves peut être ramenée à quatre questions, rappelées en haut : Qui ? Quoi ? Où ? Quand ? Ce sont les réponses à ces quatre questions qui permettent d'orienter

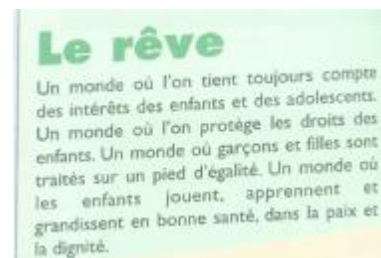
le message dans le sens voulu par le concepteur de l'affiche et qui permettent d'arrêter la chaîne flottante des signifiés.

### 3.2 La fonction de relais :

Nous voudrions rappeler que l'affiche publicitaire, soumise à l'analyse, donne un exemple très pertinent de la fonction de relais que voici : « Les vacances arrivent ! ». Ici, le texte exprime une relation qui est absente dans la configuration de l'image : les vacances qui arrivent. Evidemment, on ne peut voir l'arrivée de ces vacances, sur l'image. Celle-ci se voit incapable d'exprimer ce genre de relations par ces propres moyens, d'où le recours au texte pour l'exprimer. Cette fonction qui intervient le plus souvent dans des images séquentielles, pour les relier entre elles, peut aussi être invoquée dans les images fixes, pour pallier l'absence de certaines informations pertinentes que l'image ne peut pas exprimer à travers ses aspects iconiques et plastiques. Malheureusement, celle-ci n'a pas été prise en considération, dans l'ensemble des activités proposées aux élèves pour que l'on s'y arrête.

Notons que le manuel scolaire propose d'autres activités pour sensibiliser les élèves au rôle du texte. Nous pensons plus particulièrement au transcodage, travail inverse qui consiste à partir d'un projet verbal, pour le transposer ensuite en images. Ce travail n'est pas sans rappeler celui des publicistes qui, à partir des équivalences texte/image, parviennent à confectionner des affiches publicitaires. C'est dans ce sens qu'interviennent les deux activités proposées par le manuel de l'élève (page 43). En effet, la question N° 8 propose à l'élève une activité de transcodage dans laquelle ce dernier est appelé, à partir de deux paragraphes intitulés respectivement « le rêve » et « la réalité » à confectionner deux images qui seraient, chacune l'équivalent visuel d'un paragraphe. Il s'agit en bref de faire substituer à la matière linguistique de chaque paragraphe une substance plastico-iconique.

Dans ces deux cas, les élèves sont censés faire appel à leur esprit créatif, pour mettre en scène le contenu linguistique des deux paragraphes, en substituant à la matière linguistique des lignes, des formes et des couleurs, le tout compacté dans une composition, somme toute cohérente. Pour le cas du premier paragraphe intitulé « le rêve », il s'agit de dessiner des enfants et des adolescents dans un contexte d'aisance, un monde paisible et jubilatoire où le droit, la santé, la dignité sont de mise et où ils sont traités à pied d'égalité. Mais force est de constater que, faute de mieux, ce travail est réduit à un bavardage dans lequel le professeur se



contente de paraphraser la question, comme cela se voit dans l'extrait y afférent (conversation N° 4) :

10 : P6 : Et si nous allons voir maintenant le rêve, c'est-à-dire ce qu'on veut/ souhaite avoir. Ce qu'on veut avoir, ce que l'UNICEF veut par exemple. Il veut changer la misère euh, en richesse, les les les petits enfants vont vivre dans si vous voulez, euh : dans le bonheur, vont vivre dans la joie. Ils vont être tranquilles, ils vont aller à l'école et ainsi de suite. Nous allons voir le rêve, euh bon allez xxx ce passage Ben Aouida vas-y/

(L'enfant lit le passage suivant)

11 : P7 : très bien. Donc ce qu'aspire l'UNICEF c'est de rendre à un enfant quoi ? Elle veut leur rendre le sourire. Alors si vous allez dessiner hein, représenter en image le rêve ? Comment vous allez euh, dessiner ces enfants ? Est-ce que ce sont des enfants malheureux ? Des enfants maigres, mal habillés, comment vous allez les dessiner ? Si on vous demande de reproduire ça sur image ?

12 : (silence)

13 : P8 : Dans le rêve ? On va dessiner des enfants. Comment sont ils ? Premièrement ils sont des enfants en bonne ? En bonne santé en bonne santé parce qu'euh, ils se soignent bien, ils sont/ y a des ap/ des hôpitaux, il y a des médecins, il y a tout, euh, /comment sont-ils habillés ?

15 : (silence)

16 : P9 : Certainement ce sont des enfants qui sont bien, bien habillés. Ils sont des enfants qui sont bien habillés, des enfants qui sourient euh, qui sont heureux et qui vivent/ Il n'y a pas de différence entre la fille et le garçon. Le garçon et la fille vivent sur un pied d'égalité et si vous voulez il n'y a pas de discrimination euh, tout ce que demandent ces enfants là, le trouvent. Ce sont des enfants qui ne sont pas privés de l'école. Dans certains pays les enfants ne vont pas à l'école. A l'âge de six ans, au lieu d'aller à l'école ils vont travailler. C'est dur pour un enfant. Donc l'UNICEF ne veut pas que ces enfants soient **privés de la sorte**, soient privés de beaucoup de choses, hein. Donc c'est ça ce que veut, souhaite l'UNICEF. C'est ça ce que veut l'UNI/ l'UNICEF. Très bien. Alors la session extraordinaire de l'UNICEF /ce que veut organiser l'UNICEF, hein est xxx à quelle date ? C'est quand et où ? Cherchez ici dans xxx quand et ou ?

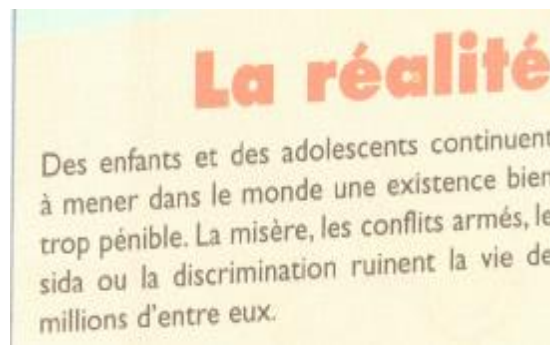
17 : (silence)

18 : P10 : Quand et ou ? Trouvez la date le temps et le lieu, c'est là ou se passe si vous voulez la réunion. Abdessamad ?

19 : E6 : Euh, à New York.

Pour le cas du deuxième paragraphe intitulé « la réalité », il s'agit de dessiner des enfants et des adolescents menant une vie très pénible, dans un monde plongé dans les conflits armés et où règnent en maîtres absolus, la misère, le sida et la discrimination. Pour effectuer ce

travail, les élèves sont censés faire preuve de bons initiés dans le domaine sémiologique, par l'investissement des modes de signification par l'image pour dessiner des enfants et des adolescents dans des postures et des accoutrements significatifs, tout en arborant une mine qui va avec l'état à représenter et les concepts à associer, comme la misère, la discrimination, etc. La même remarque précédente est faite à propos de cette activité (conversation N° 4) :



01 : P1 : xxx hein, faire un dessin, une image, à travers si vous voulez ce passage, comment vous allez dessiner ces enfants ? Comment vous allez les les mettre dans une image ? Hein ? Essayons de / Si on vous demande de prendre le euh, par exemple le crayon, une feuille et vous allez dessiner des enfants, comment vous allez les dessiner ? Hein, ces enfants qui vivent dans la misère, dans la peur, dans euh /Il y a des maladies, il y a des problèmes, comment vous allez les dessiner ? Est-ce sont des enfants qui sont bien ?

02 : Ex : Non.

03 : P2 : comment sont-ils alors, hein ?

04 : Ex : xxx

05 : P3 : Ils sont / ils sont mal/

06 : Ex : Malheureux

07 : P4 : Malheureux qui sont malheureux. Euh, /est-ce que vous allez les dessiner comme des enfants qui qui sourient, qui sont/ Non, ce sont des enfants qui sont malheureux, ce sont des enfants qui sont/ Euh, bien sûr ces enfants qui sont faibles, maigres. Ils ne mangent pas bien, hein. Surtout si si on va du côté de l'Ethiopie ou bien de la Somalie, on voit dans la télévision des enfants qui sont euh/, qui ne sont pas en bonne santé. Ils sont maigres, pourquoi ? Parce qu'ils ne mangent pas bien. Ils sont aussi / Est-ce ce sont des enfants qui sont bien habillés ?

08 : Ex : Non

09 : P5 : Non ce sont des enfants qui sont / qui ne sont pas bien habillés. Ce sont des enfants qui sont tristes qui sont mal/ malheureux.

Dans ces deux cas, plusieurs types de codes sont censés être intégrés dans cette activité : l'iconique, le plastique, le linguistique, le gestuel et le

vestimentaire, pour ne citer que ceux-ci. Chaque code doit remplir un rôle spécifique à l'intérieur de l'espace sémiotique de l'image censée être dessinée par les élèves : l'iconique pour les objets figuratifs, le plastique pour le cadre, cadrage, l'angle de prise de vue (en plongée par exemple pour le premier cas « la réalité », en contre plongée pour le deuxième cas « le rêve ») et la pose du modèle. Le linguistique viendrait expliciter le contexte et mettre habilement en relation des indices pour suggérer le concept « enfance », par exemple. Le gestuel et le vestimentaire se chargeraient de montrer les enfants dans des positions quelconques avec les accoutrements qui traduisent peu ou prou certaines informations exprimées elles aussi par le biais des autres langages. L'objectif ici n'est pas de produire une photo réussie. L'objectif est la prise de conscience par les élèves de l'interaction des différents systèmes de signes et de leur complémentarité.

Malheureusement, le professeur réduit ses élèves au silence absolu, à en juger par la longueur de ses discours et il semble lui-même n'avoir pas compris l'objectif de cette activité. Nous voudrions rappeler que ce type d'activités, est susceptible d'améliorer la réception non seulement des images mais aussi des textes linguistiques. Faire l'expérience du transcodage verbal/visuel rendrait les élèves plus sensibles aux passages descriptifs. L'enjeu serait encore plus important si on leur apprend à chercher, dans les descriptions linguistiques les équivalents plastiques. En effet, détecter dans une description linguistique un plan d'ensemble, un plan rapproché ou un gros plan rendrait les élèves plus sensibles à ce type de passages.

#### **4. Les interactions et le système des tours :**

Compte tenu de l'évolution et des mutations constantes que connaît l'enseignement/apprentissage de la langue étrangère, dans le cadre de l'apprentissage guidé, une attention particulière est accordée aux conditions de ses réalisations, à l'instar de celle qui s'intéresse à la classe de langue non comme lieu d'actualisation d'une méthode, ce qui était, on s'en souvient, le propre des méthodes SGAV, mais comme espace potentiel de l'acquisition. En effet, il semble aujourd'hui loin ce temps marqué par l'hégémonisme méthodologique des années 70. Ce sont surtout les recherches échafaudées dans le domaine de l'analyse conversationnelle et du discours didactique qui apportent ce regard nouveau sur la situation de classe, et de nombreuses voix s'élèvent aujourd'hui pour plaider en faveur de l'interaction, en tant que cadre socio-cognitif qui favorise l'acquisition.

Convaincus plus que jamais que l'appropriation de la langue étrangère se fait dans l'échange, ceux-ci ont opéré un changement paradigmatique qui n'est

pas sans affecter à la fois et la conception du processus d'apprentissage et la définition de l'objet de l'acquisition, à savoir le sujet apprenant.

Mais il a fallu un nouveau cadre pour bouleverser les anciennes habitudes héritées du modèle comportementaliste et c'est ainsi qu'est apparu la pédagogie du projet, dans le cadre de l'approche par les compétences, permettant à la fois de créer, des situations favorables et authentiques pour l'acquisition d'une langue étrangère, en milieu scolaire, en même temps de permettre, dans une visée pragmatique, l'identification des compétences ciblées et des ressources à mobiliser, dans chaque situation ou famille de situations. Dans l'ensemble, le nouveau programme accorde une place de prédilection au développement des compétences dans des situations et selon une logique somme toute différente de celle traditionnellement admise, selon le principe de transvasement (Louanchi, 1994 : 46) qui consiste à transmettre le savoir d'un cerveau plein, celui du professeur vers un cerveau vide, celui de l'élève. Le document d'accompagnement du programme de Français (p.23) résume parfaitement cette idée dans ce qui suit: *«ce programme propose de passer de la transmission du savoir à sens unique à une logique d'apprentissage et de construction des savoirs par les élèves, résultant d'une logique d'accompagnement, faite d'interactions entre les élèves et entre les élèves et l'enseignant»*.

Mais il ne suffit pas de créer des situations favorables à l'interaction et à la prise de parole pour que les élèves se lancent à corps perdu dans l'échange. L'interaction se gère et se construit au pas à pas puisque l'on oublie pas que la prise de parole comporte toujours un risque que les élèves doivent apprendre d'abord à gérer et à assumer pleinement. Ce sont surtout leurs compétences linguistiques non encore affirmées qui constituent une entrave à la prise de parole et ceux-ci étant conscients de leurs limites préfèrent se retrancher plutôt qu'oser.

Dans l'esprit du nouveau programme, l'approche de l'image vise donc à faciliter la prise de parole par les élèves et à favoriser les interactions entre eux. On passe du plan dénotatif où l'interaction élève/image consiste à nommer, c'est-à-dire à trouver un équivalent linguistique immédiat<sup>36</sup> à l'ensemble des signes iconiques et plastiques vers le plan connotatif, celui des évocations où les élèves procèdent à une lecture symbolique dans laquelle se jouent leurs horizons d'attente. L'interaction concerne aussi les sujets apprenants eux-mêmes et vise non seulement à *«traduire en mots une réalité non verbale»* (MAGNY, 1967 :7) pour éclairer la compréhension des images mais à construire activement le sens de l'image et à se valider réciproquement leurs savoirs, dans des rencontres qui permettent de configurer leurs relations interpersonnelles.

---

<sup>36</sup> Michel Rio: « Signe et figure », In Communications N° 29, 1978.



L'utilisation de l'image comme support pédagogique vise ainsi à leur fournir un cadre susceptible de leur garantir un minimum de sécurité affective et psychologique. L'élève aura donc, devant lui, un support fait de figures, de formes et de couleurs qu'il perçoit de la même manière qu'il a l'habitude de percevoir le monde qui l'entoure, ce qui signifie que l'image constituerait dans de tels cas un déclencheur immédiat de la parole ou celui-ci se sentirait mieux assuré dans son statut de parleur. L'image permet aussi de mieux vérifier les hypothèses de sens exprimées par les élèves et sera utilisée pour arbitrer leurs points de vue.

C'est ainsi que nous avons pu identifier, dans les analyses que nous avons esquissées précédemment des situations susceptibles de convoquer l'intervention des élèves en qualité d'interlocuteurs appelés à se positionner dans les échanges qu'ils animeraient spontanément, en exprimant leurs propres points de vues, aussi bien lors de la lecture de l'image (dénotative et connotative) que de son ancrage. Ces débats sont de nature à permettre le développement des compétences langagières des élèves et à initier ceux-ci à un certain nombre de rituels interactionnels, comme nous le verrons plus bas.

Nous allons, dans ce qui suit, analyser le mode d'exploitation de ces situations pour développer les compétences langagières des élèves et travailler les actes de langage et le système des tours. Mais il faut se rendre à l'évidence. Il serait outrancier, voire même caricatural, que de s'attendre à ce que les élèves de première année moyenne, en l'état actuel de leur niveau, soient en possession d'une expertise linguistique et communicative plus avancée, et nous verrons, chemin faisant, comme nous l'avons déjà relevé précédemment, que les compétences de notre public en matière d'expression orale est en net contraste avec le profil d'entrée de l'élève de première année moyenne, rappelé tout au début du présent travail de recherche, qui attribue à ceux-ci des qualités communicatives, on ne peut plus flatteuses. Ce à quoi on peut s'attendre tout au plus, c'est la mise en place d'un rapport d'échange dans lequel s'accomplissent des tâches discursives et se forment les compétences langagières. Ceci nous amène à considérer ces tâches discursives comme le résultat d'un travail collaboratif et nous partageons, avec beaucoup de conviction, le point de vue de George Jean (1976:126) lorsqu'il dit que: *«les meilleurs créations orales des enfants sont les créations collectives. La parole entraîne la parole, les imaginaires se rencontrent, les mots appellent les mots»*. Mais qu'en est-il dans la réalité ?

Hormis les cas très limites dans lesquels les élèves arrivent à s'exprimer spontanément, l'analyse du corpus, à l'instar de la séquence d'échange qui suit (conversation N° 1) et de plusieurs autres, nous montre clairement que l'interaction se limite le plus souvent à l'énoncé de répétition. L'énoncé de répétition est, sauf exception, une réponse juste, donnée préalablement, soit par un élève, soit par le professeur lui-même, quand les élèves se montrent incapables de

donner la réponse juste. Le professeur s'en saisi pour faire répéter cette réponse par plusieurs apprenants. Dans cette optique, ces derniers sont censés redire l'énoncé en question dans les mêmes mots, comme c'est le cas suivant (conversation N°1) :

- 12 P6 : Alors. Observez ! Cette page /.../ Regardez-là. Euh, qu'est ce que c'est ?  
Qu'est-ce qu'elle représente ?
- 13 Exx : m'sieur , m'sieur ,
- 14 : P7 : Nous l'avons/ Oualid ?
- 15 : E1 : Cette page c'est c'est affiche. C'est un affiche.
- 16 : P8 : **C'est une/**
- 17 : E1 : C'est une affiche.
- 18 : P9 : C'est très bien.
- 19 : E2, Ex : m'sieur,
- 20 : P10 : Oui Rabah ? Oui ?
- 21 : Ex : Cette page c'est une affiche.
- 22 : P12 : Une affiche. Très bien. Meriem ?
- 23 : E3 : Cette page c'est une affiche.
- 24 : E4, Exx : m'sieur ,
- 25 : P13 : Hocine Nabti ?
- 26 : E4 : Cette page c'est une affiche.
- 27 : P14 : C'est très bien.
- 28 : Exx : m'sieur,
- 29 : P15 : Oui ?
- 30 : E5 : Cette page c'est une affiche.
- 31 : P16 : Merci. Asseyez vous. L'affiche maintenant que vous avez, l'affiche, regardez-là bien. /../. Alors dans une affiche, euh qu'est-ce qu'on trouve ? Regardez devant ! De quoi elle est composée ? Qu'est-ce qu'on trouve généralement dans une affiche ?

Cette séquence inaugure une série de drills que le professeur improvise à l'infini. Il s'agit, dans le cas présent, de répéter l'énoncé : «Cette page est une affiche» qui constitue une réponse juste, donnée préalablement par l'élève E1, en ligne 15. Ce drill est prolongé par la demande de répétition de l'élève E2 en ligne 19. Le professeur y trouve l'occasion pour faire répéter ce même énoncé par trois autres élèves (E3, E4, E5).

Si dans cet exemple ce sont les élèves qui demandent, à dessein, à répéter l'énoncé, objet de la réponse juste sus évoquée, dans l'exemple suivant c'est le professeur lui-même qui impose la réitération de l'énoncé : «Il y a des arbres» comme nous le constatons (conversation N°1):


- 66 P33 : **Il n' y a personne** /../. xxx. Ah ! alors, Rabah, répète ce que tu disais.
- 67 E2 : Il y a des arbres.

68 : P34 : **Des arbres.** Merci. Il y a des arbres. **Répétez comme votre camarade.**


69 : E3,E5,Exx : m'sieur, m'sieur,

70 : P35 : 


71 : E6 : Il y a des arbres.

72 : P36 : 


73 : E3 : Il y a des arbres.

74 : P37 : 

75 : E7 : Il y a des arbres.

76 : P38 : 

77 : E8 : Il y a des arbres.

78 : P39 : 

79 : Ex : Il y a des arbres

80: P40 : Merci. [..]

Dans le cas suivant, l'énoncé de répétition survient lorsque le professeur se rend compte que l'un de ses élèves éprouve une difficulté à prononcer le mot français «anniversaire». Il fait répéter ce mot par 7 élèves (E5, E3, E10, E7, et trois autres élèves non identifiés):

149 P71 : Voilà. Euh, il l'invite à l'occasion de son anniversaire. Nous allons répéter le dernier mot, **anniversaire**. Répète.

150 E5, Exx: m'sieur, m'sieur, m'sieur,

151 : P72 : anniversaire.

152 : E5, E2, Exx : m'sieur,

153 : P73 : Oui ?

154 : E5 : anniversaire.

155 : E3, Exx : m'sieur

156 : P74 : Oui ?

157 : E3 : anniversaire.

158 : E10, Exx : m'sieur

159 : P75 : Oui ?

160 : E10 : anniversaire.


161 : E7, Ex : m'sieur


162 : P76 : Oui ?

163 : E7: anniversaire.





164 : P77 : Oui ?

165 : Ex : anniversaire

166 : P78 : 

- 167 : Ex : anniversaire  
 168 : P79 :   
 169 : Ex : anniversaire  
 170 : P80 : anniversaire. Et regardez euh, ce dessin. Regardez ce dessin.

La vertu de cet exemple est de nous montrer que le professeur, tout occupé qu'il était à redresser les accidents de l'expression, ne tolère pas les erreurs de prononciation et que celles-ci sont immédiatement sanctionnées. Mais l'énoncé de répétition ne se limite pas à ces cas. Parfois ce sont les pannes lexicales dont les élèves font l'objet qui sont à l'origine de l'improvisation de l'énoncé de répétition, à l'instar de l'exemple suivant dans lequel le professeur fait répéter le mot Français «bougies»:

- 185 P87 : xxx /.../ Voila, merci. Merci. C'est très bien. Regardez **ça** /.../  
 Alors euh, vous trouvez le nom de ces objets ? C'est quoi ça ?  
 186 (silence)  
 187 : P88 : Alors nous allons dire des bougies, hein ? **Des: bougies**.  
 188 : Exx: bougies  
 189 : E4, Exx : m'sieur ,  
 190 : P89 : On répète. Des bougies.  
 191 : E1, E2, Exx: m'sieur ,  
 192 : P90 :   
 193 : E4 : Des bougies.  
 194 : E6, Exx: m'sieur ,  
 195 P 91 :   
 196 : E6 : Des bougies.  
 197 : E5, Ex: m'sieur ,  
 198 : P92 :   
 199 : E5: Des bougies.  
 200 : E8, Ex: m'sieur ,  
 201 : P93 :   
 202 : E8 : Des bougies.  
 203 : P94 : Très bien.

Dans l'ensemble, l'interaction se déroule selon un scénario pédagogique classique puisque l'essentiel de l'attention du professeur se résume à faire répéter des énoncés isolés et à distribuer la parole à ses élèves selon un ordre prévisible. Cette répartition des tours ne vise pas à atteindre des objectifs communicatifs et à entraîner les élèves aux stratégies de prise de la parole pour que ceux-ci développent des stratégies interactionnelles. En effet, les élèves

n'interviennent que s'ils sont désignés par le professeur et quand l'un d'eux prend la parole, c'est pour la céder une fois l'énoncé de répétition est terminé. De plus, il ne s'adresse jamais à ses camarades en vue de les impliquer. Ainsi les répliques des élèves ne se suivent pas en ordre séquentiel et il semble difficile voire même impossible d'y déceler une quelconque continuité dans l'accomplissement langagier des tâches communicatives. A ce dysfonctionnement interactif, on peut ajouter que le professeur n'exerce aucun contrôle pragmatique sur l'échange, se contentant le plus souvent de valoriser la réitération.

Cette manière de travailler les interactions sert à masquer les difficultés communicationnelles dans lesquelles les élèves se débattent et appauvrit considérablement la qualité de l'échange langagier. Elle prive, de surcroît les élèves de travailler l'écoute car la prise de parole par chaque intervenant ne dure que le moment de redire l'énoncé en question, au terme duquel il abandonne son tour au «*next speaker*» qui ne s'en empare lui aussi que lorsque le tour lui sera alloué par son professeur. Cela dit, l'allocation des tours de parole reste centralisée par un professeur peu soucieux d'activer les stratégies de négociation qui caractérisent d'habitude toute situation de communication naturelle.

De plus l'on constate qu'une fois la parole cédée, l'élève n'a plus le droit de la reprendre ou de la réclamer que lorsque le professeur passe à autre chose. Dans ce cas, les successeurs potentiels sont sélectionnés ipso facto parmi les élèves qui n'ont pas encore pris la parole pour répéter l'énoncé dit précédemment pour accomplir la même fonction locutrice qui se résume ainsi à redire ce qui a été dit par un ou plusieurs élèves, en recourant aux mêmes mots et en investissant la même structure. Le professeur semble moins soucieux d'amener ses élèves à se construire et négocier activement voire interactivement le sens de l'image, faisant ainsi table rase du lien nécessairement dialectique entre interaction et acquisition.

Le contenu linguistique du discours développé dans les situations évoquées ne dépasse pas l'apprentissage des structures syntaxiques de la langue et il semble incertain que, dans de telles situations, les élèves puissent se représenter l'utilité discursive de ces tours de parole qui ne font pas progresser la conversation et qui ne facilitent pas le développement d'une culture interactionnelle.

Pire encore, celui-ci se permet, à contrario, d'isoler parfois du groupe l'élève à interroger, souvent par le biais d'ordre du genre: «Viens ici», pour lui faire subir, à l'écart et au vu et au su de ses camarades, une espèce d'interrogatoire au lieu de lui apprendre à mieux se positionner dans l'échange, comme c'est d'abord le cas suivant (conversation N° 2) :

19 P10 : (...) D'accord. Alors Ouassila, viens ici. /../ On va commencer par xxx /.../ Alors, regardez ici .Ouassila xxx /.../

Puis avec un deuxième élève :

40 : P20: Alors, votre camarade dit que le travail xxx, une exposition de dessins maḡrad li rusumat et tous ce qu'ils ont employé pour l'illustrer, ce sont des dessins. Euh, nous allons voir avec le deuxième la deuxième affiche ././ Euh c'est le travail de Basma, Amina, et ses deux camarades, c'est ça ? Alors c'est Rabah qui va les lire xxx et voir la correspondance xxx. Va y. Viens Rabah. /.../. Tu commences par lire.

Puis avec un troisième élève :

51 : E2 : Une photo.

52 : P26 : Une photo ? Euh nous allons voir euh l'avis de d'autres. Meriem viens ici. Faites vite un peu. Rabah dit que euh cette illustration est une photo. C'est-à-dire euh une œuvre réalisée avec un appareil photographique. Est-c'que ça c'est vrai ? C'est une photo ?

Ensuite avec un quatrième élève :

56 : P28: Euh, donc Meriem est d'accord aussi avec Rabah. Elle dit que c'est une photo. Nous allons voir euh allons merci. Restez ici. Nous allons voir euh l'avis d'autres. Toi Mourad. Viens. ././ (...)

Enfin avec un cinquième élève :

67 : P33 : C'est un dessin. Euh, alors il y a/ Vous êtes deux contre un. Nous allons voir euh l'avis de: Amina. Viens.

Les images ne sont donc pas traitées dans un esprit d'interaction ni au niveau de leur segmentation ni au niveau de leur interprétation. Cette conception restrictive de la construction du discours en classe de langue ne répond pas aux objectifs visés et ne favorise pas l'apprentissage de la communication en langue étrangère car l'on sait que communiquer, comme disait Eddie Roulet (in Moirand, idem.27) c'est «*savoir utiliser les énoncés appropriés à certaines situations de communication et savoir les combiner dans des unités plus vastes, la conversation ou le texte long*».


L'élaboration du discours commun est le résultat d'un travail d'alternance de paroles qui constitue le fondement même de l'activité dialogale. Mais force est de constater que, d'une part, le professeur ne se soucie nullement d'atteindre de tel objectifs et qu'à leur tour les élèves se retranchent derrière l'attitude du professeur car n'ayant ni les moyens linguistiques ni l'audace pour

prendre prise sur le déroulement de l'échange. Cela expliquerait l'absence de chevauchements, dans leurs interventions respectives.

Pour ce qui est de la désignation du «*next speaker*», elle se fait soit par la nomination explicite, comme le montre l'extrait suivant (conversation N°2) :

- 96 P48 : Maintenant, sur la page trente sept, ce n'est pas une affiche publicitaire. Nous avons parlé de ça déjà. C'est quoi ça ? Oui Hocine?  
97 E4 : Une invitation.  
98 : P49 : C'est une/  
99 : E4 : Une invitation  
100 : P50 : C'est une invitation. Merci.  
101 : E3 : m'sieur  
102 : P51 : Meriem ?  
103 : E3 : C'est une invitation.  
104 : P52 : Sarah ?  
105 : E8 : C'est une invitation.  
106 : Exx : m'sieur,  
107 : P53 : Imène ?  
108 : E9 : C'est une invitation.  
109 : Exx : m'sieur  
110 : P54 : Oualid ?  
111 : E1 : C'est une invitation.  
112 : Exx : m'sieur ,  
113 : P55 : Yasser ?  
114 : E10 : C'est une invitation.  
115 : Exx : m'sieur  
116 : P56: Amine ?  
117 : E11 : C'est une invitation.  
118 : Exx : m'sieur  
119 : P57 : Oui ?  
120 : Ex : C'est une invi/ invitation.  
121 : P58 : C'est très bien..

Soit par le biais de l'index, comme c'est le cas de l'extrait suivant (conversation N° 1) :

- 67 E2 : Il y a des arbres.  
68 P34 : **Des arbres.** Merci. Il y a des arbres. **Répétez comme votre camarade.**  
69 : E3,E5,Exx : m'sieur , m'sieur ,  
70 : P35 : 


71 : E6 : Il y a des arbres.

72 : P36 : 


73 : E3 : Il y a des arbres.

74 : P37 : 

75 : E7 : Il y a des arbres.

76 : P38 : 

77 : E8 : Il y a des arbres.

78 : P39 : 

79 : Ex : Il y a des arbres

80 : P40 : Merci.

A cela, il convient d'ajouter que, dans certains cas précis, c'est l'élève successeur lui-même qui exprime le désir de se faire sélectionner. Le procédé de requête de la parole le plus usuel est celui de la main levée ou de l'index dressé. Parfois, les élèves se lèvent de leurs places et avancent d'un pas ou deux vers le professeur tout en criant : "m'sieur, m'sieur, m'sieur", manifestant le désir de prendre la parole. Il s'agit de cas où la réponse est connue d'avance par les élèves.

Ainsi l'échange se déroule sans heurts. Seuls les réclamations de la parole par les élèves selon le schéma sus évoqué, constituent un cadre compétitif. Il s'ensuit qu'aucun travail locutif créatif n'est déployé de la part des élèves qui restent soumis au psittacisme et, ce faisant, n'hésitent pas dans pareils cas, on l'a constaté, à lever la main pour demander la parole qui se réduit comme nous l'avons dit à « redire » le même énoncé, avec les mêmes mots. Cet engagement non restrictif de leur part s'explique par le fait qu'ils se sentent doublement sécurisés. D'abord parce qu'ils perçoivent visuellement les motifs qu'ils sont censés verbaliser, ensuite parce qu'ils se sentent à l'abri, comme nous venons de le constater, des problèmes d'expression à cause de leur défaillance linguistique. En effet, si la répétition peut être comprise comme indice de manque de loquacité et de fluidité, l'élève y trouve l'occasion de combler les marques de son incompétence et une garantie contre les déficiences de son système linguistique.

Il est tout aussi frappant de relever que le professeur ne cessait de réprimander ses élèves, notamment lorsque l'un d'eux ose se retourner du côté de son camarade pour discuter avec lui et il nous paraît provocateur ce besoin d'autorité qui frise l'humiliation. En effet, ces remontrances en cascade, en faisant de la classe un lieu de tension, compromettent la relation pédagogique, et sont de nature à bloquer l'adhésion des élèves en rendant impossible l'interaction horizontale entre pairs. Manifestement, l'apprenant finira par comprendre, qu'il n'a pas le droit de s'adresser à ses camarades pour dialoguer et échanger son point de vue. Ce type de situations rend l'échange impraticable parce que l'élève, rappelé à



l'ordre brutalement, ne peut plus s'impliquer davantage. Nous voudrions rappeler, à ce titre, à qui veut l'entendre, que l'espace classe est un lieu où se jouent des rapports sociaux entre des acteurs sociaux à part entière. Ce n'est nullement un lieu pour consolider l'hégémonie de la personne du professeur et la suprématie de son statut. Celui-ci est d'ailleurs appelé, plus que jamais, à descendre de son piédestal pour se mettre au niveau de ses élèves et à se défaire progressivement «*de sa pathologie, de ses velléités hégémoniques*»<sup>37</sup>, pour accepter ainsi de se remettre en cause voire même d'avoir tort. Considérer par conséquent l'espace classe comme lieu de socialisation impose une autre vision du rapport enseignant/élèves comme relation à l'autre dont la métaphore de Schopenhauer<sup>38</sup>, à propos des hérissons nous résume parfaitement la portée. Schopenhauer nous raconte l'histoire des hérissons pendant l'hiver et le froid. Lorsqu'ils ont froid, ils se rapprochent pour se réchauffer. Mais comme ils ont des piquants, en se rapprochant ils se piquent et en se piquant ils s'écartent et en s'écartant ils ont alors froid de nouveau. Ainsi, ils se rapprochent encore, se repiquent et ainsi de suite. Dans le fond, professeurs et élèves sont tous tels ces hérissons, dans leur relation mutuelle. Ou l'on est trop près les uns des autres et l'on se pique, ou l'on est trop loin et l'on a froid. Chacun d'eux a ainsi intérêt à tenir la bonne distance, selon Schopenhauer, qui disait que la bonne distance c'est la politesse. Il va sans dire que manquer de politesse à ses élèves c'est les bloquer à jamais et l'on se rend compte qu'au moment où l'on parle massivement, dans les milieux scolaires des actes de langages, du *faire* du *dire*, on l'oublie trop souvent dans ses relations quotidiennes à ses élèves.

A ces remontrances en cascade que nous évoquions, on peut ajouter que le professeur est omniprésent et qu'il ne s'efface jamais devant ses élèves pour leur laisser l'occasion de s'affronter, de discuter, ce qui créerait un climat qui favorise l'échange communicatif. Ainsi, le temps consacré aux activités par groupe est considéré par ceux-ci comme un instant de répit, à en juger par le vacarme qui s'y installe le moment venu. Pourtant, les occasions abondent où celui-ci aurait pu laisser libre cours à ses élèves pour échanger leurs points de vues, à l'instar de celle relative à la présentation de l'affiche publicitaire, réalisée par chaque groupe. Dès que l'activité de réalisation prend fin, chaque groupe devait normalement présenter le produit qu'il a réalisé où il sera question d'expliquer les choix des motifs, des formes et des couleurs, d'explicitier et de justifier l'usage des codes investis (cadre, cadrage, etc.). Leurs camarades devaient intervenir pour critiquer, approuver, désapprouver, suggérer d'autres solutions. Malheureusement, le peu de marge laissé aux élèves consiste seulement à lire le texte censé légèrer les affiches. Par conséquent, c'est le professeur lui-même qui intervient pour analyser, commenter, expliquer et critiquer, comme le montre l'extrait suivant (conversation N°2):

---

<sup>37</sup> Philippe Meirieu, conférence citée.

<sup>38</sup> Michel Onfray : *Trois exercices spirituels*, conférence à l'Université populaire de CAEN, rediffusée sur France Culture le 25/08/2004.

19 : P10 : C'est un un paysage. Un paysage mandar tabiḥi. Un paysage. Nous allons l'écrire (le professeur écrit le mot sur le tableau). Paysage. Euh est-c'qu'il y a des élèves qui ont ./ qui ont illustré leur travail avec des des paysages ? manadir tabiḥija. Est-c'qu'il y a des: des paysages ? Montrez-moi vos affiches. man fluwa ḥli ḥandu manadir tabiḥija (qui a des paysages ?) Imène ? Imène ? Montrez ça. Non il n' y a pas de paysage, hein. Comme ça, un paysage (l'enseignant montre l'affiche) Il y a ici un mélange de: de confiserie, de: d'amandes aussi ./ D'accord ? Un panier ./ un panier rempli d/ d'aliments, c/ c'qu'on mange. Des aliments, des gâteaux xxx. On appelle ça donc euh la cuisine. La cuisine tout simplement. C'est de l'art culinaire. Alors nous allons dire euh cuisine, hein (le professeur l'écrit au tableau) Donc cuisine tout simplement, ou cuisine traditionnelle, puisque euh les choses présentées ici hein, euh c'est de la cuisine euh traditionnelle ./.../ D'autres affiches ? Très bien. Euh écoutez, je vais coller cette troisième. (l'enseignant colle l'affiche sur le tableau) ./.../ Silence ./ Ecoutez. ./ Nous allons commencer par ce premier travail hein. Ce premier travail. Euh vous qui avez fait ce travail, qui est-ce ? Il n'y pas vos noms ici ? Il y a / je vois ici Samia, Oualid, Amina et euh Redouane. D'accord ? **On va voir** maintenant la question on va voir si/ hé/ si le texte écrit ici ./ et les images, les illustrations nous allons voir s'ils s'ils marchent ensemble. ida kan kajan tawafuk bin ḥaduk ḥrusumat wa'nas wa ila les photos ida kan kajan tawafuk (s'il y a harmonie) D'accord ? Pour voir s'il y a cette correspondance entre le texte et euh/ Donc, bien sûr je ne vais pas prendre Redouane ou bien Samia ou bien Oualid pour en témoigner. Je vais prendre un autre élève qui est en dehors du groupe. D'accord. Alors Ouassila, viens ici. ./ On va commencer par xxx ./.../ Alors, regardez ici .Ouassila xxx ./.../

Ce sont ces moments d'interaction qu'il faut saisir pour travailler la compétence de communication des élèves et l'on remarque que ce n'est pas sans raison que celle-ci occupe un statut privilégié au sein des compétences visées par le nouveau programme. C'est en rendant compte que l'oral n'est pas facilement maîtrisable et qu'il n'est pas réductible à l'expression d'un point de vue ou de quelques états d'âmes que l'on tente d'impliquer l'élève dans les échanges en qualité d'inter actant à part entière, pour apprendre à négocier sa place au sein de l'échange. Ce sont donc ces moments qu'il faut exploiter pertinemment car constituant des contextes spécifiques dans lesquels les élèves se valident réciproquement les savoirs et savoir faire langagiers

### **Conclusion:**

En conclusion de ce premier chapitre, nous ferons l'économie de dresser le bilan de cette expérience avec ses difficultés et le peu de ses réussites

pour nous focaliser sur les potentialités qu'offre l'image à la classe langue, en matière de développement des compétences. En effet, en dépit de tous les aspects négatifs que nous avons constatés, l'analyse du discours didactique qui nous sert de corpus nous autorise à conclure que l'approche de l'image est susceptible de favoriser une multiplicité d'apprentissages et de développer, chez les élèves de première année moyenne, une pléthore de compétences, discursives en particulier (narration, description, argumentation, etc.). Nous sommes ainsi plus rassuré, à l'issue de cette analyse, qu'au niveau dénotatif, l'élève apprend à décrire et parfois même à raconter une petite histoire, à partir d'une image fixe, en convoquant toutes ses ressources cognitives et en mettant en vedette ses capacités imaginatives car *«d'une image, on peut extraire du sens, s'en servir pour parler, pour imaginer, pour raconter»* (Gamarra in Danset-Leger, *idem*. 43). C'est que l'image, par sa dynamique immédiate, constitue une sorte de raccourci à la prise de parole et permet de mettre *«en branle toute l'activité linguistique»* (Bachelard, 1957: 7). En effet, qui oserait nier que les motifs visuels, contenus dans l'image, constituent un appui à la libération de l'expression de l'élève ? Qui oserait ensuite réfuter l'idée que l'interaction élève/image est susceptible de développer son sens de l'observation et sa capacité de décrire avec précision ? Développer le sens de l'observation c'est développer un autre type de compétence, à savoir la compétence visuelle, car *«apprendre à voir, selon Martine Joly, serait apprendre à considérer le «voir» comme embrayeur de sens, et donc d'invisible, car ce que l'on comprend n'est jamais concrètement, totalement dans l'image mais déduit, associé, imaginé, à partir du contenu esthétique (au sens large) de l'image »* (2002: 197).

Mais on ne saurait minimiser l'apport du niveau connotatif car il permet d'aiguiser le sens critique de l'élève et de mettre en oeuvre ses capacités de raisonnement et de jugement. L'élève apprend à considérer l'implicite qui tisse la communication par l'image, ce qui pourrait constituer une garantie de lisibilité des valeurs associées et donc d'interprétation, en même temps qu'il permet d'apprendre aux élèves de faire la différence entre ce qu'ils perçoivent (la dénotation) et ce que cette perception provoque en eux (la connotation).

Ceci nous amène à voir dans l'interprétation, non l'extraction d'un message préexistant, mais un possible, raisonnable et vérifiable, qui se construit conjointement et s'alimente à la base d'autres compétences, à savoir la compétence iconique et ce que nous avons appelé grossièrement la compétence plastique, car l'image met en œuvre *«une circularité, non pas entre deux, mais entre quatre plans, selon la terminologie de Hjemslev (...): ce sont le plan de l'expression et le plan du contenu plastique, le plan de l'expression et le plan du contenu iconique»* (Joly, 1994: 101). Telle est la devise à faire fructifier dans la classe de langue qui nous amène à conclure que l'interprétation de l'image, dans une optique sémiologique, n'a pas pour objectif d'épuiser l'ensemble des significations qui peuvent s'actualiser dans l'image. L'interprétation est un choix partiel et non

partiale que l'élève opère parmi d'autres choix possibles et vérifiables, ce qui laisse entendre qu' «*interpréter, comprendre c'est sortir du mot juste et du savoir vrai*», comme disait Jean Claude Beacco (2000 : 174).

Ce recentrage sur le développement des compétences ne nous fait pas oublier qu'il est aussi intéressant de voir dans l'ancrage et le relais une occasion propice de considérer d'autres fonctions dévolues au texte, autre que celle, traditionnellement admise, de description. Tout ceci nous conduit à voir dans l'approche de l'image l'initiation des élèves à la lecture méthodique et dans les interactions autour de l'image l'occasion de les initier à la communication sociale et à ses modes de lecture souvent non linéaires, ainsi qu'à la réalisation d'un répertoire d'actes de langage : nommer, identifier, décrire, émettre une hypothèse, raconter, justifier un choix, etc. plutôt qu'à répéter des énoncés isolés, ce qui permet à l'élève de se construire ses représentations personnelles à propos du fonctionnement de la langue.

Nous sommes ainsi plus convaincu que l'approche de l'image initie les élèves au discours visuel, à un autre mode de lecture, différent de la lecture linéaire, mais aussi d'écriture et d'interaction et que l'on ne vient pas nous objecter que ces ambitions dépassent de loin le niveau des élèves de première année moyenne, car ce qui nous autorise à avancer de telles suppositions, dont nous espérons que le chapitre suivant vient renforcer davantage, c'est le référentiel de compétences, défini par le nouveau programme.

## **Chapitre II: Analyse des affiches confectionnées par les élèves :**

### **Introduction :**

Dans le chapitre précédent, nous avons essayé de lever un coin de voile sur les avatars de l'approche de l'image, en classe de 1<sup>ère</sup> année moyenne, du point de vue de la réception. A présent, l'heure est venue de se focaliser sur un autre type d'activités, à savoir la confection des affiches par les élèves, objet de la troisième et dernière séquence du projet en question. L'échelle des activités mises en place (lecture d'une affiche publicitaire, d'une invitation et d'un dépliant) que nous avons passées en revue ainsi que l'ensemble des activités satellitaires n'ont pas une fin en soi. Pour peaufiner la réception de l'image, il est prévu à chaque étape des activités de prolongement qui visent la mise à l'épreuve des connaissances collectées pour consolider leur acquis. L'élève se trouve dès le départ inscrit dans une double approche: celle de récepteur et celle de producteur, ou il est amené à effectuer un incessant va et vient entre les modèles à analyser et leur dépassement dans des activités créatrices. C'est dans cette logique qu'intervient la réalisation d'une carte d'invitation et d'une affiche publicitaire, en aval du projet, après au moins 15 heures de travail, selon le détail des séquences du projet (page 32 du guide de l'enseignant). On estime qu'après avoir lu, analysé les procédés d'énonciation d'une affiche, complété deux autres, procédé à des activités de transcoding, l'élève serait d'ores et déjà en possession d'une suite de ressources d'ordre cognitif, susceptibles de nourrir ses compétences, et que le moment est enfin venu pour le mettre à l'épreuve du réinvestissement de ses ressources, dans un travail global de production que celui-ci est amené à faire en collaboration avec ses camarades de classe. Nous nous trouvons, à l'évidence, en présence d'une vision praxéologique de l'apprentissage qui fait la vérité de la fameuse formule de John Dewey: «*Learning by doing*». Une telle conception, on ne saurait le nier, déplace les frontières de l'acte pédagogique, en redéfinissant l'enseignement/apprentissage de la langue étrangère en terme de participation à des activités manuelles, lieu de rencontre et de croisement des savoirs et savoirs faire langagiers et d'accomplissement des tâches discursives voire aussi manuelles.

La question devient celle de savoir comment créer une certaine flexibilité dans les rapports, de telle sorte que les élèves, amenés à travailler ensemble, parfois sans la présence de leur professeur ou en lui tournant le dos, se libèrent des tensions et des contraintes dans lesquelles ils sont confinés habituellement, dans leur engagement frontal, pour se focaliser sur la réalisation d'une tâche commune qui en appelle à leurs connaissances autant qu'à leurs intuitions. En effet, tout le défi réside dans la manière adoptée pour faire de ces activités autour de l'image des contextes motivants aux possibilités variées, adaptées aux capacités des élèves. S'intéresser au développement des compétences

langagières et d'expression autant qu'à la configuration des relations interpersonnelles, c'est là la vertu de ce type de contexte qui se situe aux antipodes de ceux, habituellement vécus en classe.

Si l'objectif est de faire sortir l'enseignement/apprentissage de la langue étrangère des sentiers battus, c'est justement parce que la classe de langue devient lieu de simulation où l'élève est mis dans des contextes expérientiels de co-production, dans lesquels il apprend à fabriquer, avec ses semblables, des objets ayant une existence et une signification sociale, tout en assumant une part non négligeable dans la gestion de son apprentissage. Mais il faut se rendre à l'évidence: on s'intéresse moins, dans ces cas, à ce que l'élève soit capable de faire seul qu'à ce qu'il est en mesure de réaliser avec les autres, ces camarades. Certes, l'apport personnel est indéniable et doit être valorisé mais c'est le travail collaboratif qui prime. Communication et communion seraient le lot de ces rencontres heureuses, dans une organisation somme toute différente de celle de la classe traditionnelle.

Trois étapes sont censées mener le groupe classe vers la finalité de cette activité, que nous rappellerons dans ce qui suit:

### **1ère étape: Préparation de l'activité**

Elle peut être résumée ainsi: donner des consignes, organiser la classe en groupes et distribuer les rôles. Dans cette première étape, le professeur circonscrit l'activité en rappelant sa finalité et en balisant le chemin qui devait mener à celle-ci, par le biais des consignes. Ceci ne devient possible que si le professeur connaît parfaitement le champ d'intervention dans lequel il veut engager ses élèves et sait pertinemment où il veut les mener, tout en mesurant les moyens de bord dont ceux-ci sont en possession. Nous verrons plus loin que ce n'est pas toujours évident. Nous souhaiterions rappeler, pour mémoire, le lien étroit entre le contrat d'apprentissage, présenté, on s'en rappelle, au début du projet et les consignes qui devaient intervenir dans chaque étape du chemin de l'apprentissage pour rappeler et expliciter davantage les clauses de ce contrat.

Dans le fond, le professeur demeure celui qui balise le chemin de l'apprentissage, par les consignes qu'il donne à différents moments de la classe. L'élève serait, sans celles-ci, dans l'incapacité de franchir ces différentes étapes qui devaient le mener vers le but escompté. On ne saurait donc nier leur incidence sur l'attitude des apprenants et la finalité de leur tâche commune, ce qui veut dire que celles-ci ne peuvent être improvisées, ne serait-ce que parce qu'elles traduisent, d'une façon ou d'une autre, des savoirs prédictifs proposés par le manuel scolaire en les explicitant d'avantage en vue d'en faire des savoirs opératoires.

L'analyse de quelques séquences, tirées du corpus, contredit foncièrement la véracité de ces suppositions et l'on ne peut qu'être étonné en remarquant que le professeur improvise constamment ses consignes au point où, par inadvertance nous semble-t-il, celui-ci tombe parfois dans le piège de la confusion qu'il convient de dénoncer. Nous citerons dans ce qui suit l'exemple d'une confusion, non sans conséquences, faite entre deux types de textes distincts, affiche et invitation (conversation N°1):

207 P96 : Très bien. Aujourd'hui, nous avons un exer/ Yesser euh Makhlouf/. Aujourd'hui, nous avons un exercice à faire euh ensemble, ici en classe. Qu'est ce que nous allons faire, je vais vous le dire. Nous allons, aujourd'hui/ ou bien **vous**, vous allez, c'est vous qui allez **confectionner, fabriquer**; vous allez fabriquer euh une affiche, une affiche publicitaire. Euh, la fois passée, ʔlmara ʔlɔʒa/ ʔlmara ʔli ɔʒazat (la dernière fois), vous avez fait une invitation. Vous avez confectionné, vous avez fabriqué, entre parenthèses, vous avez fabriqué une invitation. Ecoutez, je vais vous la lire. *C'est mon anniversaire. Je t'invite à venir le fêter, le 30 décembre, à partir de onze heures. Je compte sur toi. Amina Bachouche.* Euh, bon l'adresse après, et donc un ensemble de dessins très jolis, hein, qui correspondent euh à ce sujet. Ca, c'était un exercice. Aujourd'hui/ ./ hé toi xxx/ Aujourd'hui, ce n'est pas une euh, ce n'est pas une carte comme ça qu'on va faire, mais elle lui ressemble un peu. Nous allons faire un autre travail, une affiche, une affiche **pou:r inviter**, pour inviter le directeur de l'école, Mr Bellatar. Pour inviter les professeurs et les maîtres qu'il y a dans l'école. Pour inviter, par exemple, Mr Boukhalfa, le le directeur de notre école primaire. L'école ou nous étions en 6<sup>ème</sup>. Pour inviter Mr Djarit, par exemple, le Maire. Enfin nous allons faire une affiche qui qui soit **beau**, qui soit **pleine** de dessins, une belle écriture aussi pour faire venir, pour faire venir tous ces gens là à xxx, euh/ parce que nous allons faire une exposition. rajhin n'diru maʕrad/ ʔndiru maʕrad. maɔʒmouʕa min ʔsuwar. D'accord ?

Il s'agit là de deux genres nettement étanches qui se soustraient à tout amalgame quant à leur mode de fonctionnement et de communication, notamment en vue de leur ancrage et de leur circulation rémanente dans l'usage social. C'est en effet dans l'usage quotidien dont ils font l'objet que nous avons appris à leur associer des contextes divers. A l'invitation, on associe souvent des évènements heureux tels que les fêtes de mariage, les anniversaires, les cérémonies officielles et les festivités qu'elles soient nationales ou religieuses, mais aussi aux évènements socioculturels auxquels on pourrait être conviés, à titre personnel. Les affiches publicitaires, comme leur nom l'indique, évoquent explicitement des contextes socio-économiques et culturels puisqu'elles sont destinées aux promotions de

produits, mais aussi à informer sur le déroulement d'évènements culturels, sportifs et sociopolitiques, et on s'accorde à ce qu'elles présentent toujours un mode d'emploi (achetez, adhérez, votez, participez, etc.).

Mais d'où vient donc cette confusion faite par le professeur ? Si, comme nous le disions, notre culture nous prémunie contre ce type de dérapage préjudiciable dans de tels contextes, il serait arbitraire de jeter l'anathème sur la personne du professeur lorsque celui-ci mésuse de cette culture supposée acquise, sans bien sûr le dédouaner complètement. L'analyse du savoir prédictif, présenté par le manuel scolaire (page 46), nous donne raison car elle nous a permis de remonter jusqu'à l'origine de cette confusion. Pour la commodité de la situation, nous nous permettons de reproduire le sujet de cette activité, dont voici le contenu:

### **Tout le monde doit le savoir**

**Dans ton école, une exposition doit présenter des dessins et des peintures réalisés par des élèves. Pour montrer la richesse et la beauté de l'art traditionnel, il a été décidé d'exposer en même temps des beaux objets: céramique, tissage, bijoux..**

**Il faut donc faire une affiche pour inviter les professeurs, les autres élèves mais aussi le public extérieur au CEM à visiter l'exposition.**

**Il faut aussi faire une carte d'invitation pour convier quelques personnes importantes comme le directeur de ton ancienne école, tes instituteurs des années précédentes, le responsable de l'association culturelle, celui de l'association sportive, d'un groupe de jeunesse ..**

Dans une tentative de contextualisation de l'évènement, le thème de l'exposition est ramené à peu près à ceci: exposition de dessins et des peintures réalisés par les élèves ainsi que des objets d'art traditionnel. Jusqu'ici, il n'y a rien à dire sauf que l'objet de l'exposition ne se ramène pas qu'à des productions d'élèves, à savoir dessins et peintures. L'exposition est aussi l'occasion de présenter des produits extrascolaires de l'art traditionnel, partie que le professeur, on le verra un peu loin, se permet, pour des raisons non évidentes, de retrancher à dessein . Dans cette logique, les affiches doivent informer sur le déroulement de cette exposition en évoquant à la fois son lieu et son moment.

Pourtant, dans l'esprit de cette question, l'affiche que les élèves sont censés confectionner est destinée, non à informer sur la tenue de l'évènement, comme nous le disions, mais à inviter les professeurs et les élèves des autres classes ainsi que le public à y prendre part. C'est ce qui se remarque clairement dans le deuxième alinéa sus rappelé. Tandis que dans le dernier alinéa, on insiste sur la réalisation d'une carte d'invitation pour convier d'autres personnes, à savoir



le directeur de l'ancienne école, les instituteurs des années précédentes, les responsables des associations culturelles, sportives et tutti quanti.

C'est là une confusion générique de taille, piège non sans conséquences, du moment qu'il est susceptible d'amener les élèves à se représenter faussement les démarches de la réalisation. D'autres remarques peuvent être signalées, à propos de cette première étape, notamment celle relative à l'organisation de la classe par groupe d'élèves. Là aussi le professeur improvise cette organisation avec beaucoup d'hésitations dans son attitude quant à opter pour des groupes de trois ou de quatre élèves :

209       (..)Euh vous allez vous mettre en groupe // en groupe de trois // en groupe de trois euh par exemple, // Amina, tourne-toi vers Imène. Tourne-toi vers Imène. Ou bien en groupe de quatre. Alors tournez-vous. Tournez-vous. xxx ʔntuma dawru ʔlwalid u radwan/ dawru ʔlfifi dawru ʔlfifi (tournez-vous vers Oualid et Radwan, tournez-vous de leur côté) xxx. (Le professeur opte finalement pour des groupes de quatre élèves).

Cette organisation survient à notre avis doublement sur le tard. D'abord parce qu'on constate qu'elle se fait au mois de janvier, cinq mois après le commencement de l'année scolaire, ce qui veut dire que ce travail de groupe se fait pour la première fois. Ensuite parce qu'elle se fait en fin de séance, étant donné que le professeur s'est adjugé à lui seul 3/4 du temps imparti à l'activité, durant lesquels il a beaucoup parlé ne laissant qu'un brin de moment à ses élèves pour accomplir la tâche qui leur incombe. Une autre remarque s'impose ici à propos du matériel dont les élèves auront besoin pour accomplir leur tâche. La confection d'une affiche publicitaire est un travail sérieux et demande une préparation conséquente. Réunir préalablement tout ce dont l'élève aurait besoin facilite énormément la tâche. Du carton ou des feuilles de papier de grand format, des photos ou photocopies de grand format (poster, dessins d'élèves, affiches découpées,..) voilà ce qu'on trouve comme consignes, dans le manuel scolaire de l'élève (page 46). A cela nous pouvons ajouter les objets ordinaires que l'élève est censé avoir dans sa trousse, et dont il se sert fréquemment : crayon, règle, gomme, ciseau, colle, feutre et marqueur, etc. Tout cela coûte peu d'effort et facilite largement la tâche. Malheureusement, il nous semble assez curieux de constater que tous ces préparatifs ont été évacués au profit, une fois encore d'une improvisation de dernière minute et il nous a semblé que le professeur a réservé cette activité, à ses élèves, comme une petite surprise. Nous étions témoins avant même de regagner la classe pour en juger et à notre plus grande surprise, nous avons remarqué que le professeur, dans un élan de dernière minute, lorsque la sonnette d'entrée se fait entendre, s'empresse d'aller récupérer, à l'administration, une dizaine de feuilles blanches, format A4, puis de revenir dans la salle des professeurs pour prendre,

toujours dans la hâte, quelques photos qui étaient entassées pêle-mêle, probablement depuis plusieurs mois, sur un bureau situé dans un coin sombre de cette salle. Ce sont ces feuilles blanches et ces photos dépoussiérées qu'il prendra soin de distribuer à ses élèves et qui constituent le seul matériel de travail.

## **Deuxième étape: le déroulement de l'activité**

Il est temps à présent de se pencher sur la deuxième étape, celle relative à l'activité proprement dite. Finalité rappelée, consignes données, feuilles et photos distribuées sur les groupes déjà organisés, tout est fin prêt pour donner le coup d'envoi à l'activité. Il faut admettre que l'essentiel de celle-ci se joue dans cette deuxième étape. C'est aux élèves maintenant de faire preuve d'imagination pour fabriquer des affiches publicitaires, destinées à informer le grand public sur la tenue de cette exposition. C'est à ceux-ci d'être les artisans de leurs propres productions. Mais faut-il y voir la fin de l'intervention du professeur ? En d'autres termes, est-ce que ce dernier est appelé dorénavant à s'effacer complètement de la scène ? La question semble de trop puisque l'on s'accorde aujourd'hui à ce que la personne du professeur est investie de trois rôles qui font de lui le vecteur d'information, le meneur de jeu et l'évaluateur. Ce n'est donc pas sans raison que le programme de 1<sup>ère</sup> année moyenne insiste sur les questions métacognitives et méta procédurales. Elles devaient donner l'occasion au professeur d'accompagner ses élèves dans leur travail, en s'arrêtant avec chaque groupe pour observer minutieusement l'usage dont ceux-ci font de leurs facultés et des ressources acquises précédemment pour les orienter adroitement en rectifiant, si besoin est, les tir, rectifications qui ne peuvent se résumer à des formules prescriptives du genre: *faites ceci, faites cela*. Le rôle du professeur consiste, dans cette optique, à aider ses élèves à surmonter leurs blocages et à proposer, si besoin est, des solutions qui suscitent le choix en vue d'une meilleure planification des affiches.

La qualité du travail est aussi tributaire des ressources que les élèves pourraient mobiliser. Mais que l'on ne s'y trompe pas car il s'agit moins de réussir des affiches que d'aider les élèves à développer des stratégies d'apprentissage, à travers les questions méta procédurales qui permettent dès le départ, de bien se représenter la tâche et les étapes à franchir, et les questions méta cognitives pour leur apprendre à connaître leurs stratégies mais aussi leur difficultés pour qu'ils réussissent à les contourner et l'on peut dire dans les termes de George Jean (Idem.102) que ces essais sont «*des tâtonnements, des rencontres heureuses, mais rarement des oeuvres*».

Par conséquent, l'on ne peut s'attendre à ce que les élèves soient capables de réaliser, du premier coup, des tâches réussies. Durant ces moments de

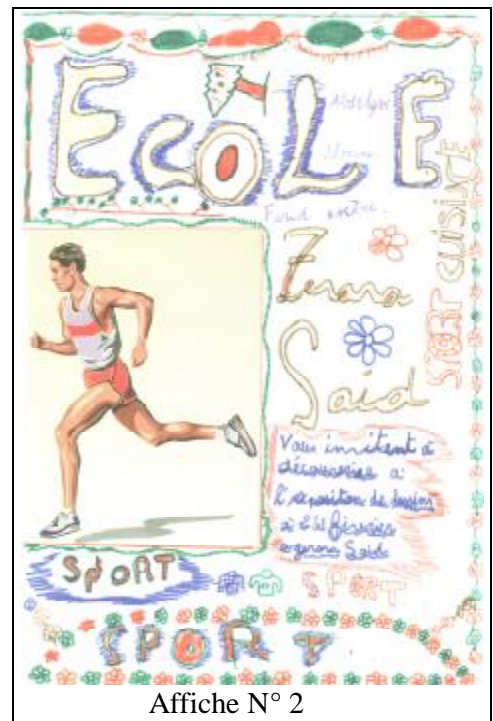


Nous allons maintenant tenter de faire quelques remarques sur les affiches confectionnées par les élèves. Les quelques affiches sélectionnées pour l'analyse nous montrent que celles-ci sont circonscrites par des cadres ornements qui déjouent la norme. On remarque en plus, à l'exception de l'affiche N°1, que les trois autres contiennent chacune un deuxième cadre (affiche 2 et 3), voire même un troisième cadre (affiche N°4) qui viennent s'incruster, dans l'espace interne de l'affiche publicitaire. La signification du double usage du cadre n'est pas toujours évidente si ce n'est qu'elle réponde à une contrainte, celle du collage des images fournies par le professeur dont les contours sont nettement visibles.

Les motifs utilisés sont répartis confusément, dans la géographie interne des affiches, apparemment sans aucune recherche d'harmonie, ni même d'orientation du regard, d'où l'opposition entre des zones remplies, voire même saturées dans lesquelles se damasquent plusieurs motifs et des zones presque vides. Il semble même difficile de distinguer le thème principal des thèmes secondaires, dans l'ensemble des affiches confectionnées. A l'exception de l'affiche N°1 que nous évoquerons en bas, nous ne remarquons aucun usage notable des formes et des couleurs en qualité de métaphores visuelles, susceptibles d'évoquer des concepts. Les couleurs font à leur tour usage d'un panachage aléatoire et non codifié en vue d'optimiser l'impact des affiches.

Les élèves dont les noms sont intégrés comme des logos à l'espace sémiotique des affiches font apparemment recours à une luxuriance de motifs figuratifs, dont beaucoup de motifs floraux, mis côte à côte, sans lien apparent, ce qui rend d'ailleurs les affiches illisibles. En dépit de cette recherche décorative, ces dessins ne sont pas attractifs. Le texte non plus. Beaucoup d'erreurs d'orthographe n'ont pas été corrigées: *paybace* pour paysage (affiche N° 1), *vous invitent* au lieu de vous invite (affiche N° 2), *spor* au lieu de sport (affiche N° 4). Le caractère solidaire entre toutes les ressources éclectiques dont ils disposent ne semble pas pris en considération.

Ni inventio, ni elocutio, leurs constructions semblent hasardeuses et ne répondent à aucune logique, puisqu'aucun chemin de lecture n'est aménagé dans les configurations choisies, en vue de hiérarchiser le regard, pour le guider dans l'exploration. L'analyse de ces affiches nous révèle, en plus, qu'il y'a beaucoup de blancs qui se traduiraient, à notre sens par un manque en matière d'idées. Au lieu de ces dessins faits par les élèves, il



Affiche N° 2

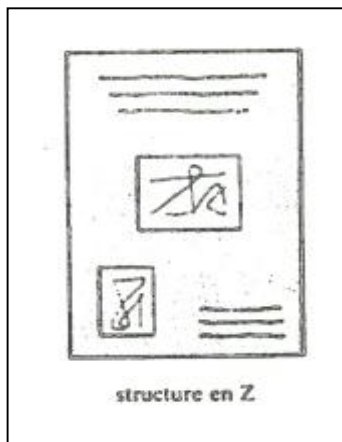
aurait fallu leur proposer d'utiliser des illustrations assez grandes (posters) à l'image de celle utilisée dans l'affiche étudiée précédemment qui accrochent l'attention. L'affichage publicitaire s'appuie sur la simplicité visuelle qui fait la force du message. De plus, il s'agit de centrer l'affiche sur un seul message, c'est-à-dire d'être succinct.

Mais en dépit de toutes les remarques que nous nous sommes permis de faire, les élèves ont certainement une capacité à codifier leurs messages. Nous voudrions évoquer ici le cas de l'affiche N°1, confectionnée par les élèves : Hassiba, Imane, Soufiane et Redouane. En effet, l'un des motifs figuratifs présent en bas de l'affiche a attiré notre attention. Nous nous sommes rapproché du groupe en question et nous avons voulu en savoir plus quant à la signification et à la pertinence de celui-ci. Nous ne saurons dire combien était notre surprise de constater que les élèves ne s'entendent pas sur la signification à attribuer à ce motif. En effet, trois élèves (Imane, Soufiane et Redouane) ont reconnu dans ce signifiant une croix chrétienne. L'avis du quatrième élève (Hassiba) était différent. Pour elle, il s'agit d'un halo. Evidemment l'élève à raison non seulement parce que c'est elle qui a ajouté ce signifiant, mais parce qu'en vue de son voisinage, il est plus plausible d'y voir un cœur qui irradie l'amour, qu'un cœur qui bat pour la chrétienté.



Affiche N° 3

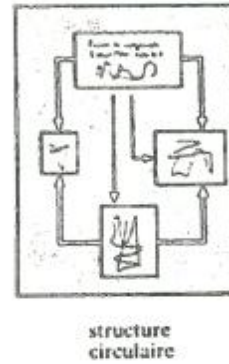
Ainsi, nous espérons avoir montré que la confection d'une affiche ne s'agit pas d'accumuler des formes sur des fonds, mais de composer un espace discursif. Pour cela, il aurait fallu proposer aux élèves certains types d'organisations (structure en Z, organisations rayonnantes, circulaires, asymétriques, etc.) comme celles proposées par RENE GARDIES et al. (1987: 47).



Il fallait aussi leur suggérer une démarche d'expérimentation des contenus et des pratiques qui vise à expliciter les contraintes professionnelles, celles des publicistes pour mieux comprendre ses enjeux. Dans la réalité, la démarche à suivre en classe est presque la même. Ceux-ci commencent, lorsqu'ils procèdent à une campagne publicitaire quelconque par cerner l'objectif à atteindre que ceci vise à promouvoir un produit dans une visée purement commerciale, ou expliciter les bienfaits d'une action quelconque dans une visée sociale ou enfin

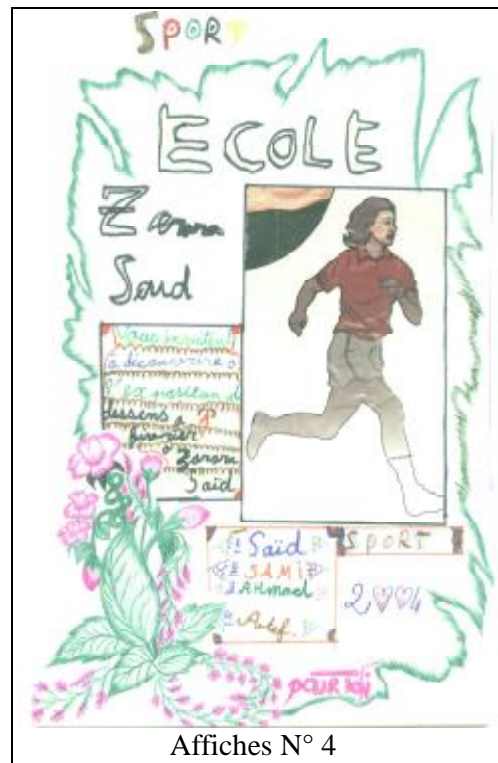


hisser un personnage ou une idée au rôle de sauveur dans une optique propagandiste. La réalisation du projet passe par la conception d'un scénario verbal qui demande à être adapté en fonction du niveau des apprenants et au contexte de l'expérimentation et dont la mise en œuvre suppose, bien sûr, le recours à des maquettes de mise en page. Cela dit, un travail de transcodage suppose toujours des réflexions préalables sur la démarche, les moyens utilisés, leur combinaison, leur adaptation avec le contexte, tout en considérant une tierce instance, le récepteur et ses mécanismes de réception.



Il s'agit en fait d'initier les élèves à des pratiques intersémiotiques<sup>39</sup> pour leur apprendre à investir leurs idées dans des espaces, des formes et des couleurs. Dans ces pratiques, l'élève est entraîné à maîtriser petit à petit les différents types de systèmes auxquels il est confronté et à percevoir leur spécificité, ce qui l'amène à « envisager par confrontation et comparaison les contours du système linguistique et à en discerner les principaux outils : c'est lorsqu'un texte est « mis en image » qu'apparaissent en vive lumière des instruments aussi précieux que le système des pronoms ou la morphologie du verbe, dont l'image est privée, et auxquels il va falloir trouver des substituts » (Gardie et al., idem.19).

L'utilisation de l'outil informatique pour la confection des affiches publicitaires, des cartes d'invitation, etc., pourrait faciliter énormément ce type d'activités. En effet, avec l'avènement en masse de cet outil et la disponibilité des salles informatiques, ces dernières années, dans nos écoles, il nous semble opportun de s'en servir pour apprendre aux élèves à mieux s'exprimer et à mieux coder leurs productions, surtout qu'énormément de logiciels PAO<sup>40</sup> sont disponibles, à moindre frais, sur le marché, à l'instar de *Print Artiste*, et l'on pourrait dire



<sup>39</sup> « L'ensemble des procédures qui dans le cadre pédagogique visent à la prise de conscience de l'interction des différents systèmes de signes », *Parole aux images*, op.cit, page 19.

<sup>40</sup> Publication assistée par ordinateur.

tout en paraphrasant Serge Tisseron (ibid.) que plus les élèves feront d'images, plus ils seront sensibles au codage et plus ils seront sensibles au fait que toutes les images sont des constructions, donc des points de vue.

### **Conclusion :**

Ainsi nous arrivons à la fin de cette deuxième partie après avoir analysé un ensemble complexe d'activités de compréhension et d'expression orale et écrite ainsi que de production, analyse qui nous a dévoilé un tant soit peu les déficits de l'approche de l'image et qui font état de beaucoup de difficultés sur lesquelles buttent souvent les professeurs du cycle moyen, difficultés qui, loin de laisser indifférents, ont confirmé, au fil de l'analyse, nos intuitions et suspicions liminaires, relatives à l'exploitation du support image.

Nous avons en préambule voulu être rassurant et nous espérons avoir réussi à montrer que l'approche de l'image, bien qu'ayant ses spécificités, ne s'écarte pas trop de l'analyse des textes et qu'elle s'alimente aux ressources de l'analyse textuelle, suscitant parfois les mêmes démarches et questionnements que les textes linguistiques. Sa spécificité ne fait pas d'elle un support isotrope. Nous savons ensuite, pour l'avoir vérifié, que malheureusement, celle-ci souffre de beaucoup de représentations négatives à son encontre et que par conséquent, elle n'est pas entrée dans les mœurs pédagogiques combien même le choix des contenus et des activités, au sein du nouveau programme, lui réserve une place prépondérante, dans les activités scolaires.

L'analyse du corpus laisse, en conséquence, poindre une marge inquiétante entre savoirs prédicatifs et savoirs opératoires. Nous avons pu y voir la conjugaison de plusieurs facteurs négatifs dont certains sont inhérents au support lui-même. L'aspect plastique demeure le talon d'Achille de son approche. Si nous y insistons c'est justement parce que nous sommes convaincu que l'aspect technique de l'image n'est pas tributaire de l'expérience personnelle et que celle-ci se décrypte, comme tout système de communication, selon un code. Les élèves ont besoin de comprendre que les photographes, les concepteurs d'images et les publicistes choisissent eux aussi leurs moyens d'expression en fonction de leurs intentions de communication, comme les écrivains choisissent les mots, les structures syntaxiques et les figures de style pour écrire leurs textes.

Ainsi, il semble incontournable de s'appuyer sur ce code pour plus d'efficacité dans l'approche de l'image surtout que son analyse est envisagée dans la perspective de la maîtrise des fonctions discursives, ce qui permettrait de *«démontrer que l'image est bien un langage spécifique et hétérogène, qui à ce titre se distingue du monde réel, et qu'elle en propose, au moyen de signes particuliers, une représentation choisie et nécessairement orientée; distinguer les principaux*

*outils de ce langage et ce qui signifie leur présence ou leur absence; relativiser sa propre interprétation tout en comprenant les fondements, autant de gage de liberté intellectuelle que l'analyse pédagogique de l'image peut apporter», (Joly, 1993: 39).*

Il ne serait nous échapper, cependant, de rappeler que, sur le plan théorique, le concept de plasticité, après avoir connu une période d'euphorie allant jusqu'à son institutionnalisation, pendant les années 60-70, dans les institutions, départements et autres agrégations des arts plastiques, est aujourd'hui attaqué par d'autres pratiques visuelles. En effet, les plasticiens ont tendance, de plus en plus à s'en distancier en se disant beaucoup plus : «moi je suis photographe, moi je suis metteur en scène» plutôt que de se dire «moi, je suis plasticien». Rares sont ceux qui se réclament explicitement de ce concept associé à la période moderne et qui semble de nos jours galvaudé à force d'être utilisé. Pourtant, cette distanciation ne signifie pas que le concept perd de ses titres de noblesse et le paradoxe est tel qu'au moment où les artistes s'en éloignent, celui-ci tend de plus en plus à devenir un concept transversal qui intéresse beaucoup de domaines scientifiques. Dans une émission récente<sup>41</sup>, François Noudelmann, invitant trois spécialistes, dans trois domaines différents (**Richard Conte**, artiste plasticien, professeur à l'université de Paris 1 Panthéon Sorbonne, directeur de la revue Plastik, **Axel Kahn**, généticien, directeur de recherche à l'INSERM, directeur de l'Institut Cochin et membre du Comité consultatif national d'éthique, **Catherine Malabou**, philosophe, maître de conférences à l'université de Paris 10 Nanterre), rappelle à ces invités ceci : «*Parmi les mots qui sont dans l'air du temps, certains peuvent devenir des concepts parce qu'ils saisissent une nouvelle approche du réel. Ainsi du mot "plastique" qu'on croyait associé aux années 60 et au succès d'une matière malléable : il est aujourd'hui revendiqué dans plusieurs champs de savoir et par des praticiens de tous horizons. Des scientifiques théorisent la plasticité des corps cellulaires, des philosophes y trouvent une voie pour succéder à la déconstruction, des artistes y travaillent la métamorphose des matériaux. La question de la forme revient en force, après avoir été dévalorisée par les tenants de l'immatériel, de l'informe, de l'indicible.*». Après débat avec les trois spécialistes, il s'est avéré que, dans tous les domaines où il apparaît, le concept plastique désigne une triple aptitude, à savoir donner la forme comme un chirurgien, recevoir la forme comme une matière, comme l'argile, faire éclater la forme comme la déflagration, l'explosif, la bombe<sup>42</sup>, évoluant ainsi vers la conservation de l'empreinte, voir même son effacement, évolution qui n'est pas sans rappeler le retour au concept barthésien, le *ça a été la* qu'il a développé dans son œuvre posthume La chambre claire.

---

<sup>41</sup>Philosophie en situations : Vous avez dit plastique ? Emission les Vendredis de la philosophie, vendredi 9 septembre 2005, France Culture.

<sup>42</sup>Catherine Malabou, em. cit.



Nous voudrions, pour nous faire mieux comprendre à propos de l'utilité de ce concept, nous appuyer sur un autre exemple, le livre DA VINCI CODE de Dan Brown, best-seller, vendu jusqu'à aujourd'hui à plus de quarante millions d'exemplaires, à travers le monde. S'inspirant dans son livre d'un texte gnostique, à savoir l'Évangile de Philippe qui évoque «*les noces spirituelles*» entre le Christ (Dieu) et l'âme humaine, Dan Brown remet en surface une vieille histoire qui provoque beaucoup de malaises à l'église catholique et selon laquelle Jésus aurait épousé secrètement Marie-Madeleine, qui lui aurait donné une fille du nom de Sarah. Cette histoire qui secoue aujourd'hui toute la foi chrétienne aurait été l'objet, durant des siècles, d'une guerre non avouée entre l'église catholique romaine et le Prieuré de Sion, confrérie secrète qui aurait compté dans ses rangs des personnes célèbres comme Isaac Newton, Victor Hugo et Leonardo De Vinci et dont la mission est de veiller sur la descendance de Jésus, descendance que l'Église s'est fait un devoir d'éliminer car elle menace toute la foi chrétienne et dont l'église craint le dévoilement à ses fidèles. Ce qui exacerbe la colère cléricale c'est surtout que les membres de cette secte continuent à transmettre ce secret de la descendance de Jésus aux initiés, dans leurs productions, via un code déchiffrable.

L'Homme de Vitruve, La Joconde, la Cène, à titre d'exemple, sont des tableaux de Leonard de Vinci qui comporteraient ce fameux code secret. Dan Brown s'en remet totalement à l'aspect plastique pour appuyer son hypothèse. C'est ainsi qu'à partir de La Cène, par exemple, Dan Brown nous dit que, le personnage au cheveux longs, assis à droite de Jésus (modèle), celui que l'on a toujours pris pour l'Apôtre Jean, l'un des piliers de l'iconographie religieuse chrétienne, ne serait autre que Marie Madeleine, épouse présumée de Jésus. Selon lui, même le fameux Saint Graal n'aurait pas existé. Celui-ci ne serait que le symbole de l'union de Jésus à Marie Madeleine, codée dans la Cène, par Leonardo De Vinci, dans ce vide en forme de V, qui sépare les deux personnages (synonyme de l'union entre Jésus et Marie Madeleine et par conséquent Sarah en tant que produit de cette union).



Toutes ces constatations semblent en faveur de nos hypothèses de départ et nous confirment dans l'idée qu'il faut commencer par utiliser l'image comme source d'information sur elle-même (Tisseron, *ibid.*) Hélas, cela ne devient possible que si on donne à l'image la place qui lui revient, dans la législation scolaire. C'est seulement alors qu'on parvient à rendre légitime le choix de ses contenus pour que changent ensuite les habitudes et les attitudes envers ce qui relève encore du malvenu. Tout cela

nous confirme aussi dans cette idée que nous partageons avec René LA Borderie (1972: 32), selon laquelle : *«Si la pédagogie de l'image n'est pas à inventer, elle est à faire ou du moins à instituer»*.

Nous espérons donc avoir répondu à la problématique que nous avons tentée de soulever au début du présent travail, pour avoir montré que l'approche de l'image est susceptible de diversifier les moments de classe: lecture dénotative, connotative, rapport texte/image (ancrage et relais), travail des interactions sociales et des tours de parole, travail des actes de langage, etc. Cette deuxième partie se sera donc employée à démontrer que cette diversification des moments de classe est l'occasion d'initier les élèves à la maîtrise de certains types de langages traditionnels comme l'écrit et l'oral, mais aussi plus originaux comme les couleurs, les postures et gestes (Martin M.1982 : 10) et nous croyons qu'elle permettrait, en sus, d'initier les élèves à une méthodologie de lecture et d'analyse des textes non linéaires. Il devient ainsi évident que le contexte particulier qu'elle permet de créer transforme la classe de langue en un atelier de simulation et de production de produits significatifs qui font partie intégrante de nos paysages urbains et ruraux, sans oublier l'ensemble des compétences que ceux-ci permettent de développer et les activités qu'elle suscite en classe de langue et qui favorisent une multiplicité d'apprentissage.

# **Troisième Partie**

## **Suggestions pédagogiques**

## **Introduction :**

Les quelques réflexions auxquelles nous allons nous livrer, dans la présente partie, succinctes à dessein, souhaiteraient compléter pour étayer celles déjà présentées dans la partie précédente. Mais que l'on ne s'y trompe pas car nous sommes moins animé par une espèce de volonté qui prétendrait mettre à la disposition des professeurs du cycle moyen une démarche propre à l'approche de l'image que par le désir d'apporter un regard neuf sur des questions qui ont déjà traversé le champ de l'enseignement/apprentissage de la langue étrangère. Le lecteur du présent travail ne trouvera donc ici ni démarche ni recette toute faite. Cela dépasserait de loin nos compétences. Prudence oblige, nous nous limitons autant que faire se peut à livrer, en vrac, quelques réflexions dont nous espérons tout au plus que les spécialistes y puiseront quelques principes pédagogiques.

Cela nous amène à considérer à la fois trois niveaux d'intervention que nous jugeons liés à l'usage scolaire de l'image, à savoir: le pédagogique, le culturel/interculturel et le civique, et que nous avons jugé utile de développer en termes d'enjeux, dans ce qui suit:

## **Chapitre I: Les enjeux pédagogiques:**

L'enseignement/apprentissage de la langue étrangère tel qu'il est conçu dans le nouveau programme fait surgir des interrogations, dans les milieux pédagogiques, quant à la programmation adoptée et aux choix des contenus à enseigner. L'image qui y tient une place d'élection se trouve en partie concernée par ces questionnements. En effet, quelle place occupe t-elle à côté des autres types de textes, littéraires en particulier ? Si les concepteurs du nouveau programme ne fournissent aucune réponse à ce sujet, nous croyons que la réponse est à chercher, peut être du côté de l'approche communicative qui range celle-ci parmi les textes authentiques.

La notion de texte authentique pose elle-même problème et, il est vrai qu'elle demeure moins claire qu'il ne paraît. Toutefois, les spécialistes s'accordent au moins à ce que ceux-ci soient multiples et variés. Francine Cicurel (idem, 21) en dénombre cinq domaines de production des textes authentiques:

- Les textes médiatiques,
- Les textes de type épistolaire, les textes à caractère «professionnel»,
- Les textes de l'environnement, les textes littéraires.

Il nous semble que l'image fait partie intégrante de cette catégorisation quoique nous avouons avoir du mal à la classer dans une seule catégorie de la liste

donnée. En effet, à l'exception des textes de type épistolaire et littéraire, nous croyons qu'il serait à la fois arbitraire et malaisé de la réduire exclusivement à une quelconque catégorie des trois autres types de textes: textes médiatiques, à caractère «professionnel» et les textes de l'environnement. C'est que les trois attributs la concernent à la fois: elle est texte médiatique, texte «professionnel» et texte de l'environnement. Partant de ces considérations d'ordre générique, il nous semble qu'elle a la spécificité de satisfaire peu ou prou au qualifiant «authentique».

Une remarque s'impose ici à propos de l'appellation dont font usage ces spécialistes. Francine Cicurel (*ibid.*) parle à ce propos de textes authentiques alors que d'autres, comme Evelyne Berard (1991: 50) parle de documents authentiques. S'il nous semble difficile de tracer une quelconque ligne de partage entre ces deux notions, c'est que nous croyons que l'une fait pendant à l'autre et nous demeurons convaincu que l'appellation compte moins que l'usage dont elles font l'objet. Nous même nous utiliserons plus bas une appellation proche, celle de supports authentiques. Cela nous amène à considérer, pour sa fécondité en classe de langue, son statut.

## **1. L'initiation aux genres et ses implications:**

En effet, pour optimiser l'apport de l'image dans le domaine de l'enseignement/apprentissage de la langue étrangère, nous croyons qu'il est incontournable de fournir aux élèves, dès cet âge, une initiation minimale aux genres iconiques. Nous avons eu l'occasion de parler précédemment de la nécessité d'utiliser l'image comme source d'information sur elle-même, et nous avons évoqué le cas du recours à son statut comme entrée dans son analyse. Nous avons dit que la connaissance de son statut demande un apprentissage. Les exemples passés en revue, dans les chapitres précédents nous ont confirmé dans cette idée et nous ont montré que celui-ci est souvent à l'origine de confusions désastreuses et de spéculations stériles.

Nous nous permettons de réexaminer ce premier exemple, tiré de la conversation N°1, dans lequel le professeur part du statut de l'image pour proposer une entrée dans son analyse:

- 7 : P4 : Très bien. Observez cette page ! Nous l'avons déjà rencontrée, cette page. Nous l'avons vue. Nous l'avons lue. N'est ce pas ?  
8 : E1, E2, Exx: Oui m'sieur.  
9 : E3 : Yes.  
10 : P5 : Yes ?  
11 : Exx : (rires)

- 12 : P6 : Alors. Observez ! Cette page /.../ Regardez-là. Euh, qu'est ce que c'est ?  
 Qu'est-ce qu'elle représente ?
- 13 : Exx : m'sieur , m'sieur ,
- 14 : P7 : Nous l'avons/ Oualid ?
- 15 : E1 : Cette page c'est c'est affiche. C'est un affiche.
- 16 : P8 : **C'est une/**
- 17 : E1 : C'est une affiche.
- 18 : P9 : C'est très bien.

Si nous pouvons trouver dans cet exemple la confirmation de ce que nous avançons en haut, à savoir l'usage du statut de l'image comme entrée à son analyse, nous ne pouvons occulter le fait que la reconnaissance, par les élèves, du genre (affiche) n'aurait pas été possible si l'affiche n'a pas fait l'objet d'une analyse antérieure.

Le deuxième exemple que nous voudrions évoquer ici est tiré de la conversation N°2 et vise à faire distinguer deux genres iconiques nettement étanches, à savoir la photographie et le dessin :

- 26 : P13 : Euh: je reprends. Il est écrit l'Ecole Zerara Said vous invite à découvrir une exposition de dessins à l'Ecole Zerara Said. Alors, ici c'est une exposition de **dessins**. **Toute sorte** de dessins. Alors nous allons voir si toutes les illustrations que vos camarades ont employées sont des dessins. ʔnʔufu ida kan ʔʔi li staʔmluʔi baʔ ibaʔiw (nous verrons si tous ce qu'ils ont utilisé pour embellir) xx kamal ʔnsamuʔiam rusumat (tout sont des dessins) Alors, euh Ouassila va nous donner son point de vue. Euh, elle va nous donner son point de vue. Euh ça euh c'est c'est c'est c'est un dessin ou par exemple une photo?
- 27 (silence)
- 28 : P14 : C'est à dire c'est quelqu'un qui écrit à la main ou bien euh c'est une prise de vue à: à l'appareil ?
- 29 : E15: C'est dessin à la main
- 30 : P15 : C'est un dessin. Et ça ?
- 31 : E15 : C'est un dessin.
- 32 : P16 : C'est un dessin. Et ça ?
- 33 : E15 : C'est un dessin.
- 34 : P17 : Euh, et ça ?
- 35 : E15 : C'est un photo.
- 36 : P18 : Ah mais non, non. C'est à la main. Regarde bien ! /.../ Ça aussi c'est un dessin, seulement **il est bien fait**, hein. Il est mieux fait que les autres, c'est tout mais c'est un dessin. Euh, alors écoutez ! Je vais poser une question à votre camarade. Dans le texte, Amine, c'est une exposition de dessins. maʔrad li

rusumat (exposition pour dessins) Est c'que euh l'illustration et le texte marchent ensemble ?

Ce deuxième exemple vient appuyer l'idée que la reconnaissance du statut de l'image n'est pas toujours aussi simple que l'on s'imagine même pour des genres que nous croyons parfaitement connaître comme la photographie et le dessin. Cette discussion engagée avec les élèves à propos d'un motif sportif utilisé par un groupe d'élèves, dans leur affiche (affiche N° 2) mérite que l'on s'y arrête pour examiner le type de confusions génériques qui émergent souvent dans de tels débats. L'élève E15, à qui la question était posée en premier lieu, pense que l'image utilisée par ses camarades est un dessin, point de vue que le professeur s'empresse de contredire à l'instant même en affirmant qu'il s'agit d'un dessin et non d'une photo. Un dessin «bien fait», comme disait le professeur. Impressionnés par sa réplique, les autres élèves à qui cette même question a été posée à propos d'un autre motif sportif figurant dans l'affiche N°3 (confectionnée par les élèves Amina, Basma, Nadia et Meriem) n'ont pas hésité un moment à dire qu'il s'agit d'un dessin et non d'une photo. Seul l'avis de deux élèves (E2 et E3) était différent. Pour eux, il s'agit d'une photo et non d'un dessin:

50 : P25 : (...). Euh regardez maintenant ça. /.../ Alors qu'est-c' que tu penses, Rabah ? Tu penses que c'est un dessin ou une photo ?

51 : E2 : Une photo.

52 : P26 : Une photo ? Euh nous allons voir euh l'avis de d'autres. Meriem viens ici. Faites vite un peu. Rabah dit que euh cette illustration est une photo. C'est-à-dire euh une œuvre réalisée avec un appareil photographique. Est-c'que ça c'est vrai ? C'est une photo ?

53 : E3 : C'est un photo.

54 : P27 : C'est une/

55 : E3 : Oui c'est une photo.

56 : P28 : Euh, donc Meriem est d'accord aussi avec Rabah. Elle dit que c'est une photo. Nous allons voir euh allons merci. Restez ici. Nous allons voir euh l'avis d'autres. Toi Mourad. Viens. ././ Meriem mets-toi de ce côté. Euh, je parlais tout à l'heure avec ces deux camarades au sujet de cette illustration. Rabah et Meriem affirment que c'est une photo. Euh bon écoutez une photo, elle doit être prise donc avec un appareil photographique ././ D'accord ?

57 : E16 : Oui.

58 : P29 : Euh regardez bien est-c'que il s'agit vraiment d'une photo ou d'une d'un simple dessin ?

59 : E16 : Non, c'est un dessin

60 : P30 : C'est un ?

61 : E16 : Dessin.

62 : P31 : xx euh euh reprends.

63 : E16 : C'est un photo/

- 64 (rire du groupe)  
 65 : P32 : Attention xxx. C'est un ?  
 66 : E16 : C'est un dessin.  
 67 : P33 : C'est un dessin. Euh, alors il y a/ Vous êtes deux contre un. Nous allons voir euh l'avis de: Amina. Viens.  
 68 : E5 : xxx  
 69 : P34 : Un dessin dit Amina. et Oualid qu'est-c'qu'il dit ?  
 70 : E1 : Un dessin.  
 71 : P35 : Et: Samia ?  
 72 : E17 : Un dessin.  
 73 : P36 : Et Hocine ?  
 74 : E4 : Un dessin.  
 75 : P37: Et Mohsen salah ?  
 76 : E18 : Un dessin.  
 77 : P38: Hassiba ?  
 78 : E14 : Un dessin.  
 79 : P39 : Farid ?  
 80 : E7 : Un dessin.  
 81 : P40 : Dib ?  
 82 : E19 : Un dessin.  
 83 : P41 : Alors, euh donc euh vous êtes battus, hein ?  
 84 : Exx : (rires)  
 85 : P42: Tout le monde est contre vous, hein ? Et et et moi donc euh je joins ma parole à ceux de/ à celles de vos camarades. **C'est un dessin et non** une photo. D'accord ? C'est un dessin.

La manière de mener cette discussion laisse beaucoup à désirer et nous en avons déjà donné notre avis à propos de cette façon d'engager les conversations. Cependant, pour ce qui est de cette question, nous croyons que les deux élèves en savent probablement plus que leur professeur sur la spécificité d'un dessin, dans lequel on peut intervenir pour le modifier, voire le codifier autrement. Ce dont ils ne se seraient pas rendus compte, c'est que ce dessin a été reproduit par impression. Ce problème générique contraint certains à inventer des néologismes pour mieux circonscrire les définitions de certaines images, à l'image de «chirographie» pour désigner toute image faite de la main de l'homme et «mécanographie» pour désigner des images produites grâce à des machines. Ainsi, le motif précédent devient une espèce de «chiromécanographie»<sup>43</sup>.

Le dernier exemple que nous nous permettons de rappeler est celui que nous avons rencontré dans le chapitre précédent de la deuxième partie (affiche/invitation) qui nous confirme que le statut de l'image est souvent à

---

<sup>43</sup> Nous inventons le néologisme à partir des deux néologismes précédents.

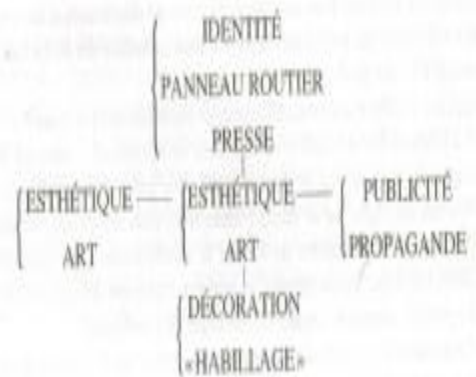


l'origine de confusions qui entachent l'approche de l'image et qui amène les élèves à se représenter faussement les activités qui leur sont proposées.

En revanche, l'appartenance à un genre donne des indications importantes sur son contenu sémique et il y a fort à parier qu'il permet de développer chez les élèves des stratégies d'anticipation sur le sens des images.

L'exemple des textes linguistiques pourrait étayer notre présent point de vue. En classe de langue, l'approche textuelle est connue pour la diversification du répertoire textuel qu'elle soumet à l'analyse des élèves. Qu'il soit conte, fait divers, récit de fiction, reportage, récit de voyage, texte expositif, prescriptif, démonstratif, ou autre, on n'oublie pas, sauf manquement à la démarche, d'interroger les élèves, à chaque fois, sur la nature du texte à enseigner et ses caractéristiques. Nous allons jusqu'à dire que ce sont les traits distinctifs de ces textes, compte tenu de leur appartenance à des typologies diverses, qui justifient le recours à ce répertoire varié, en vue de sensibiliser les élèves à ces modèles pour les doter de références génériques. La typologie textuelle constitue, à elle seule, une entrée à part entière et, il est même pédagogiquement conseillé dans les premiers moments du contact avec le texte de poser des questions à propos du modèle textuel à analyser. Cela permettrait aux élèves d'anticiper sur le sens du texte, par le biais de la formulation des hypothèses de sens. Par anticipation nous entendons la mobilisation des connaissances présentes dans la mémoire à long terme que l'élève aurait retenues lors du traitement antérieur de ce type de textes et que chaque nouvelle lecture devra renforcer davantage. Il s'agit d'une démarche qui se situe aux antipodes de celle souvent utilisée dans laquelle on s'en remet aux informations visuelles offertes par le texte pour accéder à son sens et il n'est pas dit, dans ce cas, que ce qui est permis, voire même conseillé, pour les textes linguistiques ne le serait pas pour l'image. Il nous semble donc que le statut de l'image, prémice indispensable, permet de comprendre au mieux sa fonction et sa signification et détermine, par conséquent, une méthodologie propre dans l'approche du message.

Il existe, cependant, un outil théorique qui faciliterait à notre sens l'approche de l'image en classe et la prise en considération de ces caractéristiques énonciatives, à savoir le schéma de la communication. Ce dernier permet de dégager les différentes fonctions de l'image, selon le contexte de son apparition (social, économique, politique, etc.), et qui fait que celle-ci peut se manifester



sous plusieurs formes : artistiques (cinéma, peintures, photographies,..), politiques (affiches de propagande, caricatures), économiques et environnementales (affiches publicitaires), etc.

C'est Jakobson qui a proposé ce schéma à six pôles permettant de comprendre les principes de base de tout type de communication: un destinataire, un destinataire, un message, un contexte, un contact et un code. Ce sont là les six facteurs de la communication, selon Jakobson. Partant de ce schéma, il parvient ensuite à associer, à chaque facteur, une fonction du langage. Cette fonction est: expressive ou émotive, lorsque le message est centré sur le destinataire. Elle est conative si le message est centré sur le destinataire. Dénotative ou référentielle ou cognitive si le message reste centré sur le contexte. Poétique quand le message est focalisé sur lui-même. Phatique si le message est centré sur le contact. Métalinguistique si le message est centré sur le métalangage.

Ces fonctions ne sont pas l'apanage du langage verbal et l'on peut s'en servir pour distinguer les différents types d'images à l'image de ce qu'a fait Martine Joly (1993: 48).

Seraient, selon elle, expressives les images esthétiques et les images d'Art, conatives les images publicitaires et de propagande, dénotatives les photos d'identité, de presse et les panneaux routiers, poétiques les images esthétiques et les images d'Art, phatiques les images de décoration.

Il va sans dire que ce classement est loin d'exploiter la complexité et de réduire la diversité des genres iconiques et Martine Joly reconnaît elle-même que certaines images sont difficiles à classer (photographies de presse, par exemple qui peuvent avoir une fonction référentielle ou expressive). De même, l'information véhiculée par l'image peut modifier considérablement son statut. Michel Martin (ibid.23) nous cite l'exemple d'une photographie de paysage, faite par un amateur, qui peut devenir photographie de presse si, au moment où elle est prise, un événement important survient : un bateau qui coule au loin, un avion qui s'écrase, etc., ce qui se traduirait par un glissement d'information du plan privé et personnel, vers le plan général et public. Tous cela nous confirme dans l'idée que le recours à cet outil sus indiqué, en vue d'une initiation minimale des élèves à ces genres serait susceptible de lever tant d'ambiguïtés. L'initiation générique autorise ainsi l'école à s'intéresser à la diversité et à la multiplicité générique des images qui agrémentent l'environnement immédiat de l'élève en le rendant plus sensible à leur modes d'énonciation et facilite ainsi la compréhension de l'ensemble des discours sociaux qui tissent leurs significances.

## **2. La motivation des élèves:**

L'un des problèmes majeurs auxquels restent confrontés les professeurs de la langue étrangère est celui de la démobilisation des apprenants. En effet, les élèves semblent de plus en plus déconnectés de la vie scolaire qui ne recoupe pas toujours leurs centres d'intérêt. Ceux-ci semblent aujourd'hui charmés par les moyens de communication et de distraction qui sont mis à leur disposition: Tv, jeux vidéo, téléphones portables, MP3 et MP4, etc. au point où certains parmi eux en arrivent même à se poser la question sur la raison de leur présence à l'école qui ne leur procure pas le plaisir quotidien qu'ils se pourvoient en côtoyant les salles de jeux, les stades et les cybercafés. Il est tout à fait normal, voire légitime dans de telles conditions, que la motivation, l'un des principes fondateurs de l'action éducative, est au centre des débats et autres théories qui visent à déterminer les vraies raisons de la démotivation en vue de redorer le blason ternie d'une école qui a perdu son attrait à force de compter sur le gavage livresque. De ce point de vue, la motivation que l'on s'accorde à penser nécessaire partage ceux qui essaient de l'expliquer à partir de facteurs intrinsèques de ceux qui s'en remettent aux facteurs extrinsèques pour revivifier le désir d'apprendre chez les apprenants. Certains trouvent consolation dans l'idée d'intéresser sans cesse les élèves. Etonner sans cesse les élèves en leur proposant du nouveau dès qu'on constate que l'attention baisse, telle est la recette miracle qu'ils proposent comme un sésame pour ressusciter l'envie d'apprendre. Pour ceux-ci, la dynamique motivationnelle dépend d'abord de l'utilité immédiate des activités scolaires que l'élève perçoit en contexte. Plus claire sera l'utilité de l'activité, plus grande sera la motivation et mieux l'élève s'implique dans le travail scolaire. Les modalités d'évaluation et la récompense immédiate sont aussi considérés comme des facteurs puissants de la motivation. D'autres restent convaincus que la motivation est souvent liée au projet personnel à long terme que l'apprenant s' imagine. Force est de constater qu'à cet âge, les élèves ne sont pas conscients des motifs qui peuvent les inciter à poursuivre leurs études avec ardeur sinon réussir leurs examens. C'est qu'ils ne se figurent pas encore les emplois qu'ils vont occuper dans le futur. Tous s'accordent d'un commun accord que la motivation n'est pas le seul défi. Faudrait-il encore savoir la maintenir vivace.

Dans la perspective qui est la notre, on connaît la pertinence des propos d'Evelyne Bérard qui voit dans les supports authentiques une source non négligeable de la motivation. Bérard (idem.50-51) justifie le recours, en classe de langue, à ceux-ci comme suit: ils sont motivants, ils favorisent l'autonomie de l'élève et ils exposent celui-ci à des aspects de l'usage langagier qui ne font aujourd'hui l'objet d'aucune description élaborée, et dont on estime pourtant qu'ils sont à enseigner. Nous développerons, dans le présent chapitre, les deux premiers points, à la lumière de l'analyse du corpus faite précédemment et nous laisserons le troisième point pour le chapitre suivant, réservé aux enjeux culturel/interculturel, pour parler de tout ce qui concerne la gestuelle et l'aspect proxémique, que véhicule la langue étrangère, à partir de la notion de modèle.

Considérer cependant que l'image peut constituer, en classe, un support motivant c'est d'abord se rendre compte que l'élève n'est pas un tabula rasa, dans ce domaine. Dès sa petite enfance, il a été préparé par son entourage à la consommation des images de toute nature, dont la plus fréquente se trouve être l'image animée. C'est donc au sein du foyer familial, giron de la première éducation, que celui-ci a appris à regarder des images télévisuelles et à leur attribuer du sens. Mais regarder n'est pas toujours synonyme de voir ni même de comprendre. S'il arrive à décoder certaines images c'est plus par maturation sociale que par un apprentissage qu'il aurait accumulé à l'école. Différentes utilisations de l'image, en classe de langue, peuvent étayer l'expérience personnelle de l'élève, en matière de décodage. En effet, nul n'est censé ignorer que les activités de lecture et de production que son approche fournit sont autant d'occasions à l'élève pour se constituer un savoir spécifique, relativement vérifiable dans la quotidienneté et il serait judicieux que les professeurs montrent à leurs élèves à quoi peut servir ce savoir faire en les orientant vers la compréhension des messages sociaux que celles-ci véhiculent souvent. Arrimer l'utile, la langue, à l'agréable, l'image, tel est donc le point de jonction entre image et motivation. La motivation qu'on ne peut restreindre à l'espace classe partage pourtant les spécialistes entre ceux qui y voient: «*une stimulation de la volonté qui donne une raison d'agir*» (*ibid.*) et ceux qui y décèlent un besoin à satisfaire. Nous pensons plus particulièrement à Abraham Maslow qui pense la motivation en ces termes là et qui affirme que ce qui motive tout comportement humain ce sont les besoins, au nombre de cinq, organisés selon une hiérarchie pyramidale. A la base, on trouve les besoins physiologiques élémentaires. Au sommet, les besoins d'accomplissement. Entre les deux, apparaissent ascendants les besoins de sécurité, les besoins sociaux et le besoin d'estime. C'est ce dernier qui nous intéresse plus particulièrement, dans cette organisation pyramidale.

En effet, de par sa nature sociale, l'élève fonctionne en réseau puisqu'il fait parti de plusieurs groupes sociaux. Il est d'abord membre d'une famille. Il fait partie ensuite d'un groupe scolaire, le groupe classe. Entre les deux, il se peut qu'il fréquente, au moins, deux autres groupes, celui des camarades de l'école et celui avec qui il passe le plus de temps, à savoir la bande du quartier. S'il est vrai qu'au sein de ses groupes se jouent des rapports sociaux, ce qu'il l'est autant c'est, de par sa nature humaine, l'élève éprouve le besoin d'être estimé par les gens qui l'entourent. Estimé par ses parents et les membres de sa famille, estimé par ses camarades de classe, estimé aussi par les membres du groupe du quartier. Pour mériter cette estime, il se trouve qu'il a besoin de briller par ses connaissances, sa maîtrise des jeux (sportifs, électroniques, etc.) mais aussi par la possession et la manipulation de différents objets de son univers. De ce point de vue, les connaissances qu'il aurait accumulées, en classe dans le domaine de l'image, avec tous les savoirs ponctuels que cela induit, peuvent le valoriser et partant stimuler sa curiosité. Commenter un album de photo familial, discuter à propos d'un film vu la

veille ou d'un poster apposé dans une salle de jeux, critiquer une photographie de presse dans un quotidien ou une affiche publicitaire placardée dans un lieu public, admirer une œuvre d'art dans une bibliothèque ou un musée, lui permettra en même temps de se valoriser, de valoriser son savoir scolaire. Ce sont donc ces compétences socioculturelles et ces capacités d'interprétation qu'il aurait acquises à l'école qui le motiveraient et lui donneraient raison d'apprendre et de parler la langue étrangère, en dehors de l'espace classe, ce qui pourrait le muer en apprenant autonome, car il découvre ainsi à quoi peut servir le savoir scolaire. Même s'il ne s'agit là que de quelques situations que nous avons imaginées possibles, dans lesquelles le savoir scolaire peut être mis à la disposition des relations sociales, nous demeurons convaincu que l'articulation des acquis scolaires dans le domaine iconique à la vie sociale de l'élève jouera en faveur de la motivation, surtout que le rapport qu'entretiennent les élèves avec le monde de l'image se trouve aujourd'hui renforcé par les objets technologiques qui sont de plus en plus accessibles au grand nombre. Il s'agit évidemment des appareils photo jetables, des web caméras, des logiciels de traitement d'images ainsi que de la récente gamme de téléphones portables dotés d'appareils photos et de caméras vidéo. Une des caractéristiques essentielles de la disponibilité de ces objets technologiques à moindre frais est que la passion des images «*devient de moins en moins une passion de voir et de plus en plus une passion de faire*» (Tisseron, *ibid.*). En l'occurrence, les enfants deviennent de plus en plus preneurs d'images et partant d'un tel constat, il nous semble que les professeurs pourront en tirer parti pour aider ces derniers à se construire un rapport positif au savoir, ce qui est l'essence même de la motivation, ce qui permettrait en outre de coller un peu plus à la réalité extrascolaire des élèves en vue d'obtenir leur adhésion scolaire.

## **Chapitre II: Les enjeux culturels/interculturels :**

Les analyses que nous avons esquissées précédemment nous ont montré que l'image, support pédagogique, se prête à des exploitations polyvalentes, compatibles avec le développement des compétences visées dans le nouveau programme de 1<sup>ère</sup> année moyenne. Force est de remarquer, cependant, que son exploitation reste prisonnière des pratiques langagières. Contrairement à la conception que l'on se fait actuellement de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, on se soucie beaucoup plus, dans nos écoles, de faire parler et écrire les élèves que de leur transmettre conjointement une culture. Ainsi, certains professeurs font de l'objectif communicatif l'alpha et l'oméga de leur cours au dépend de l'objectif culturel. Pourtant, les affinités entre langue et culture ne sont plus à démontrer notamment que la langue est envisagée actuellement en termes binaires, regroupant un axiome et une culture. Nous pensons plus particulièrement à Jean Pierre Cuq & Isabelle Gruca (2003: 80) qui définissent la langue en ces

termes «*un objet d'enseignement et d'apprentissage composé d'un idiome et d'une culture* ». Cette définition, aujourd'hui unanime, n'est pas sans rappeler les propos de C. Beacco qui avançait que «*tout enseignement/apprentissage des langues est ainsi mis en relation avec d'autres comportements, d'autres croyances, mythes et habitudes, d'autres paysages, d'autres mémoires*» (*idem.*), propos procédant à leur tour de la conception humboldtienne qui considère la langue comme un réceptacle culturel qui contient en son sein non seulement notre expérience des choses mais aussi notre vision du monde car «*en parlant une langue, je me réfère à un univers particulier, celui dicté par cette langue; ma compréhension des choses se situe nécessairement dans cet univers*» (Zaoui, 1993: 27).

La question qui demeure pourtant posée est celle relative à la réactivation de la culture cible dans l'espace classe. Une première tentative de réponse nous parvient de Balboni (in Aouadi<sup>44</sup>), pour qui l'utilisation des représentations et des images du pays de la langue cible, pour la décoration des classes de langue, permet un rapprochement entre l'élève et la culture cible. Ainsi, les référents culturels étrangers présents dans l'image intègrent le patrimoine de la classe et ceux-ci deviennent par conséquent, dans cette optique, un morceau du pays dont on étudie la langue, encadré dans le pays de l'apprenant. Symboliquement, le fait pour un élève de «*laisser la salle de classe habituelle pour se rendre à celle de langue étrangère est une métaphore de l'ouverture sur l'autre*». Le recours à l'image permet, selon lui, de fournir à l'élève un «*bain visuel*» (Martin, *ibid.*90) en vue de réduire la distance psychologique entre l'apprenant, la langue et la culture cible et atteindre par conséquent le dépaysement nécessaire pour recréer un peu du pays cible. On connaît de ce point de vue la pertinence des propos d'Edward Saïd (in Darras)<sup>45</sup> qui viennent appuyer les propos de Balboni et qui nous rappelle que «*Nous vivons dans un monde qui n'est pas seulement fait de marchandises, mais aussi de représentations, et les représentations -leur production, leur histoire et leur interprétation- sont la matière première de la culture*» et l'on peut dire que l'image, avec toutes ses qualités analogiques, a la faculté de rendre présent, en classe de langue, un ailleurs absent, offrant à l'apprenant, faute d'expérience authentique, puisque n'ayant pas eu l'occasion de visiter le pays étranger dont il étudie la langue, l'occasion de faire une expérience vicariale des lieux, de l'autre et de l'usage symbolique qu'il fait des objets.

L'image, outil à forte coloration culturelle, peut être considérée comme source d'information sur le monde, c'est-à-dire reflet d'une culture et d'une identité étrangère. Et même si l'on s'accorde à ce que l'image fixe ne permet de

---

<sup>44</sup> Aouadi, Saddek : Interculturalité dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, in Le Quotidien d'Oran du 04 décembre 2002.

<sup>45</sup> Identité, authenticité et altérité, In <http://imageanalyses.univ-paris.fr>

présenter que des bribes de culture, nous pensons que cela correspond mieux au niveau de ces apprenants débutants pour qui l'enseignement du type culturel doit être simplifié autant que faire se peut. Cette simplification permettrait de leur couler la culture cible en douceur et par doses successives. Il s'agit en fait de leur présenter, dans l'espace classe, les images des grandes villes, des monuments et sites touristiques de renom, non seulement à des fins décoratives, mais pour créer des effets de proximité ainsi que pour stimuler leur motivation. Cette culture fragmentaire que le professeur fait entrer en classe constituerait, dans un premier temps, une sorte d'interface qui donne à voir un ailleurs absent et fournirait un décor dans lequel la langue enseignée est mise en scène, et permettrait, à travers sa fonction épistémique, de satisfaire l'appétit de ces intelligences en herbe par l'explicitation des indices culturels. Songeons donc à cette infinité d'occasions d'appréhender l'autre dans son milieu ambiant: expliciter son identité, l'imaginaire collectif qui lie les membres de la communauté dont on apprend la langue, sa singularité aussi qui se traduit dans les usages symboliques et sociaux des objets. Barthes nous en donne l'exemple, dans l'analyse de l'affiche Panzani (Joly, 1994: 133):

- Les couleurs, rouge, vert, jaune ne sont pas sans lui rappeler le drapeau Italien (usage symbolique des couleurs).

- Ces mêmes couleurs lui rappellent les façades des maisons dans les différentes villes Italiennes (usage social).

Ce qui nous semble aussi intéressant du point de vue interculturel, c'est de cultiver le concept de modèle pour appréhender l'autre dans sa diversité. Marie-Claude Vettraino-Soulard (1993: 67-68) pense, de ce point de vue, que le modèle présent dans une image peut jouer le rôle de marqueurs temporels et spatiaux. Si l'image joue le rôle de marqueur temporel, c'est parce qu'elle fonctionne autant en diachronie qu'en synchronie. En diachronie, elle permet de «dater» le modèle et de délimiter le temps historique de la prise de vue. C'est ainsi qu' *«Une coupe de cheveux, un style de vêtement renvoient à une période bien déterminée identifiable, grâce à la connaissance de la mode de la décennie» (idem.)*.

Sur le plan synchronique, elle permet d'identifier le moment de la prise de vue (pendant le jour ou durant la nuit, la saison, etc.) puisque *«l'unité de temps «vécue» sur l'image se déduit à partir d'indices présents dans l'illustration: couleurs des paysages pour les saisons, soleil de midi, brume matinale .. pour le moment de la journée» (ibid.)*.

L'image fonctionne aussi en qualité de marqueur spatial lorsqu'elle offre des indices permettant de fixer spatialement la scène. C'est ainsi qu'*«une femme en tchador ou un homme en kilt fixent aussi rapidement que la classe*

*sexuelle à laquelle il appartient le lieu où se déroule l'action. Outre la dénotation de leur nationalité, ils induisent un nombre plus ou moins variable de connotations attachées aux stéréotypes dont bénéficie ou souffre le pays de référence» (ibid.).*

Ce sont ces marques temporelles et sociales qu'il faut amener l'élève à questionner, en classe et ce sont ces indices qui permettent d'appréhender l'ambient socioculturel en synergie, qui anime de l'intérieur la société dont on étudie la langue pour mieux percevoir la différence de l'autre, notamment à travers son ethos, c'est-à-dire sa manière d'être, de penser, de s'exprimer autrement que par l'aspect verbal du langage. C'est à travers l'usage symbolique des objets et des choses (emblèmes nationaux, signification sociale des couleurs, etc.) que l'élève devient plus sensible à l'altérité et aux mécanismes communicatifs, ce qui l'amènerait à *«mettre au point des stratégies de réponse, donc à se situer dans les interactions en langue étrangère et à maîtriser tous les phénomènes liés à cette pratique. Cela amènerait le professeur à traiter le problème épineux des stéréotypes »*, comme disait Bérard (ibid.58).

### **Chapitre III : Les enjeux civiques:**

En complément des deux chapitres précédents dans lesquels nous avons envisagé les enjeux de l'image à partir de ses fonctions, pédagogique et épistémique, nous voudrions envisager, à présent, ses enjeux à partir de sa fonction sociale. L'idée noyau de notre présente réflexion sera donc la construction de l'identité citoyenne de l'apprenant, avec toutes ses dimensions affectives, sociales culturelles et éthiques.

#### **1. L'éducation à la citoyenneté :**

En effet, nul n'est censé oublier que l'une des missions cardinales que l'école se voit déléguer est celle de préparer, de façon mûrement réfléchie, le futur citoyen. C'est à l'école que l'élève apprend progressivement les règles de la vie commune, c'est-à-dire à se comporter en citoyen respectueux des valeurs démocratiques. Force est de remarquer cependant que, chez nous, l'institution scolaire n'assume plus ce type d'éducation de la même manière qu'elle le faisait naguère et il est constaté une mise en retrait de l'éducation normative en tant que transmission des valeurs et de modèles culturels que l'école se voyait attribuer comme mission cardinale. En effet, au moment où l'on constate que ces questions font, ailleurs, partie des priorités des systèmes scolaires, il se trouve que chez nous, et le nouveau programme l'atteste d'ailleurs, celles-ci demeurent sans réelle prise en charge. Les questions relatives à l'éducation civique qui figurent à l'ordre du jour du nouveau programme ne dépassent pas celles relatives au rehaussement du nationalisme.



Par conséquent et en l'absence d'un cadre théorique adéquat, les professeurs qui ne réservent plus de créneaux à cette question se contentent, le cas échéant, de discours moralisateurs et se soucient peu d'explicitier davantage, dans les activités qu'ils proposent à leurs élèves, les contraintes de la vie collective. C'est ce qui nous autorise à nous interroger sur la légitimité d'une réactivation possible et souhaitable de l'éducation à la citoyenneté, susceptible d'endiguer un tant soit peu certaines attitudes et mœurs extravagantes, ponctuées souvent par la violence, qui ont tendance de plus en plus à s'implanter indûment, voire clandestinement, aussi bien dans l'espace scolaire qu'extra scolaire, ce qui se répercute dangereusement, à la longue, sur tout le tissage social. Cette éducation qui ne saurait se résoudre seulement à résorber les extravagances et à inculquer les manières avenantes dans telle ou telle situation, se doit d'amener l'élève au conformisme social en matière de décence, c'est-à-dire de convenance, de pudeur et de réserve.

Nous croyons avoir déjà effleuré ce sujet, plus haut, lors de l'analyse des interactions en suggérant que l'approche interactive de l'image, dans le cadre de la pédagogie de la langue étrangère, amènerait progressivement à une démocratisation du regard et de la parole. Il nous semble, en effet, évident que voir la même image et comprendre et justifier ce que l'on comprend différemment, ouvre la voix vers la relativisation de ses propres points de vue, de ses convictions, ce qui est le propre et le soubassement de tout comportement démocratique. Ce sont, à notre avis, ces moments d'interaction qui permettent à l'élève, en même temps de se former une conviction, de se rendre compte de la particularité de l'autre pour l'accepter tel qu'il est. Il s'ensuit que les divergences des points de vues que l'image peut susciter à travers sa polysémie rendrait l'élève plus attentif à ce que les autres pensent et disent, et l'amènerait à mieux comprendre leur subjectivité, voire même leur singularité, et à leur reconnaître leur droit à la différence. Cela ferait dans de telles circonstances, de l'école un espace dans lequel les élèves apprennent à exercer démocratiquement la prise de la parole pour s'échanger leurs points de vue, avec modération et à se tolérer mutuellement. Il sauront par conséquent, renoncer à leurs particularités personnelles, au profit de la loi du groupe (Tisseron, *ibid.*)

A l'évidence, chaque élève trouve, dans l'approche interactive de l'image, l'occasion non seulement de passer un point de vue, mais de se placer dans l'échange langagier actuel, et ultérieurement dans tout type d'échange en qualité d'inter actant à part entière, capable d'argumenter dans l'universel et non de développer, faute de mieux, son instinct colérique. Ainsi, le développement du savoir vivre et du savoir être qui en résulte et qui s'installe au fur et à mesure que l'élève prenne conscience de ses capacités, pourrait lui donner confiance en soi et lui permet d'annihiler ses craintes de jugement.

D'autre part, il y a fort à parier aussi que l'école trouve dans les images, publicitaires surtout, qui font le décor urbain, le moyen nécessaire et adéquat pour accomplir ses missions, multiples et variées, voire même antinomiques. Une lecture attentive de l'entourage urbain permet de se rendre compte que celles-ci véhiculent tous les types de discours: politique, économique, culturel, civique, etc. Ceux-ci recoupent souvent les objectifs de l'école et l'on peut qu'être d'accord avec Philippe Meirieu (*ibid.*) pour qui «*l'école est écartelée entre des fonctions multiples et contradictoires: enseigner la maîtrise des langages, initier aux nouvelles technologies, prendre en compte les différences de plus en plus flagrantes et garantir aussi une culture commune, faire réussir aux examens et apprendre les règles de la vie en société, former au respect de l'environnement, à la sécurité routière, éduquer à la santé, prévenir du sida, informer sur les dangers de la toxicomanie, et bien d'autres choses encore*». Il nous semble par conséquent que ces images qui tissent le décor urbain pourraient prêter main forte à l'école pour que celle-ci parvienne à atteindre ses objectifs. Il n'est effectivement pas interdit, nous semble-t-il, de penser que dans toutes ces missions dévolues aujourd'hui à l'école, celle-ci trouve dans ces supports authentiques, un appui de taille pour éduquer à l'environnement, à la sécurité routière, à la santé etc., ce qui reviendrait d'ailleurs à rendre l'élève plus sensible aux différents messages qui l'entourent.

## **2. L'éducation au droit à l'image :**

L'autre question qui nous préoccupe est celle-là même relative aux contraintes et pressions exercées aujourd'hui par l'environnement socio-culturel sur l'espace scolaire. Il suffit de regarder autour de soi pour se rendre compte que le rapport étroit qu'entretiennent aujourd'hui les élèves avec ces objets que nous évoquions en haut, notamment la dernière gamme de téléphones portables, dotés d'appareils photographiques et de caméras, entraîne de plus en plus la société vers des dérives dont on mesure pas encore les retombés et dont la direction nous échappe actuellement. S'il se font rares aujourd'hui les élèves qui ne possèdent pas un téléphone portable, il se trouve que certains parmi ceux qui en ont se permettent souvent d'exhiber leurs mobiles au sein de l'astreinte scolaire ou les discours eux-mêmes qui animent les moments de répit accordés aux élèves s'articulent souvent autour de l'usage de ces objets, notamment leurs caractéristiques techniques. Les élèves s'acquièrent ainsi de plus en plus une culture technologique, en s'échangeant des sonneries, des images, des clips, des chansons, culture que l'école s'entête à rejeter. Force est de remarquer que la banalisation de ces objets en miniature fait que l'enfant devient beaucoup plus preneur d'images qu'acteur et consommateur, ce qui n'est pas sans poser de réels problèmes à la société civile puisque leur usage est souvent détourné vers la méprise et d'humiliation d'autrui au détriment du droit à

l'intégrité et à l'inviolabilité de sa dignité qu'aucune circonstance ne saurait autoriser et excuser.

En effet, on s'aperçoit du développement de certains comportements puérils, lourds de conséquences, suite à l'accoutumance incontrôlable des jeunes et moins jeunes, avec ses objets qui font que contrairement à toute éthique, certains se permettent de prendre en photo ou de filmer, sans scrupule, dans leur intimité, d'autres personnes, de sexe féminin surtout, pour faire du chantage et parfois même balancer ces images sur Internet. Face à cette incivilité galopante, que peut faire l'école ? Que peut-on faire pour lutter contre ce qui est devenue monnaie courante au moment où les moyens de lutter contre de telles pratiques s'avèrent moins efficaces, vu l'ampleur du phénomène ? Si l'école elle-même n'est pas à l'abri de ce phénomène, il nous paraît prioritaire que celle-ci s'implique davantage d'abord contre la marchandisation de son propre espace avant même de s'engager dans la sensibilisation des élèves au respect d'autrui, au droit à l'intimité, à la photographie et à la vie privée. Face à cette recrudescence des actes de l'incivilité, il s'ensuit que celle-ci est appelée plus que jamais à participer à la mise en place de garde-fous éthiques contre ce type d'abus. Le développement d'une culture relative à l'utilisation de l'image ainsi que de ces objets en miniature, leurs implications, notamment les risques juridiques liés à leur utilisation illicite permet d'aviver en eux le sens de la responsabilité. Un tel engagement de la part de l'école est susceptible, nous semble-t-il, de modifier le rapport des élèves à l'image en leur apprenant que toute atteinte à la dignité d'autrui via celle-ci est susceptible de sanctions pénales, ce qui revient à leur inculquer les règles communes de comportement.

### **3. Education à la sexualité :**

Certaines questions taboues méritent aussi que l'on s'y arrête. En effet, le débat autour de ce thème de la sexualité s'avère aujourd'hui incontournable. Il est bien évident que, contrairement aux générations précédentes, celles des années 60,70 et 80, la sexualité ne se découvre pas de la même manière, c'est-à-dire progressivement. Les générations précédentes avaient eu l'occasion de découvrir graduellement les secrets les plus intimes, souvent à travers les films qu'ils voient à la télévision, notamment dans les scènes amoureuses où l'on voit des couples s'embrasser. Curieusement, ils se demandaient comment faire ? De quelle manière s'y prendre ? Faut-il y procéder de telle manière plutôt que de telle autre ? Ils désiraient ainsi voir pour comprendre et savoir. Paradoxalement, nos enfants évoluent aujourd'hui dans une époque différente, marquée par le dévoilement du corps comme d'un objet à consommer. L'évolution du contexte médiatique aidant, ceux-ci accèdent facilement à ce qu'on leur interdit à la télévision. C'est sur Internet qu'ils vont chercher souvent à satisfaire leur curiosité sexuelle. Ils tombent

ainsi le plus souvent sur des images sensuelles et glamour, voire même érotique, mais surtout sur des films pervers que l'industrie pornographique ne cesse de déverser sur la grande toile. Le problème avec ces images et ces films c'est qu'ils ne montrent pas l'amour, chose que nos enfants ignorent. Forcément, ils finiront par assimiler ce qu'ils voient à l'amour ce qui affecte considérablement leurs représentations de la vie sexuelle et partant du lien conjugal. On risque ainsi de voir la sémantique de l'amour glisser fatalement vers la débauche.

Face à ce détournement de ces concepts de leur véritable signification, par l'image, on en arrive forcément à se poser des questions sur la marge de manœuvre de l'institution scolaire, dans une société à tabous, comme la notre. Faut-il laisser nos enfants livrés à eux même ou doit on intervenir ? Si oui, comment peut-on le faire ? Il nous semble, grosso modo, que l'éducation à la sexualité comme composante essentielle de l'éducation civique doit avoir droit au chapitre comme impératif moral. Ne pas y consentir sous couleur que la sexualité est un sujet tabou, c'est oublier que le chemin de l'expérimentation qu'ils entreprennent mène vers la perversion de leurs mœurs. Faut-il rappeler peut être que la situation évolue davantage vers le débordement notamment avec le déclin imminent du hertzien qui, d'ici quelques années, va céder devant le TMP<sup>46</sup> ou il serait difficile voire impossible d'établir des barrières. Ainsi, le seul moyen efficace dont on dispose aujourd'hui est celui de briser ce tabou pour aller vers l'éducation sexuelle de nos enfants.

#### **4. Education à la tolérance :**

L'une des vérités dont il faut aussi prendre acte aujourd'hui est que l'image a acquis le statut incontestable d'outil de communication massive et ce n'est pas un hasard qu'elle se trouve au cœur même de tous les antagonismes et de tous les conflits qui rangent et régissent notre monde contemporain. Son impact et son hégémonie aidant, elle contribue grandement au maintien des stéréotypes et des images toutes faites car elle supporte facilement diverses connotations qui jouent un rôle essentiel au niveau de sa signification (Martin, *ibid.*17). Ainsi, certains en abusent pour en faire un moyen de provocation. Ces comportements agaçants sont d'ailleurs souvent payés de retour. S'il faut mesurer le degré de confusion que celle-ci est susceptible d'engendrer, il suffirait, à notre sens, de se rappeler la polémique autour des caricatures de notre prophète, parus dans un journal danois. En effet, il y a quelques mois seulement, la relation entre le monde musulman et le monde occidental était sur la corde raide suite à cette polémique autour des dessins caricaturant notre prophète, notamment que certains Etats musulmans n'ont pas lésiné à pousser à l'extrême cette polémique, imposant ainsi des sanctions

---

<sup>46</sup> Télévision sur mobile personnel.

économiques au Danemark. En relation directe avec l'idée que certains esprits non éclairés se font aujourd'hui de l'Islam et du monde musulman, l'objectif de ces dessins était de semer la confusion et la zizanie. Pourtant, si rien au monde ne pourrait justifier une telle véhémence à l'égard d'un symbole religieux, rien ne justifie, par contre, l'élan démesuré de certains qui se sont approprié l'évènement pour le détourner vers l'obscurantisme.

Nous sommes convaincu que la mobilisation contre ces caricatures aurait pu être évitée au profit de l'instauration d'un débat interculturel susceptible, non seulement de désamorcer les tensions, mais mieux encore de faire reculer les barrières de l'intolérance. Loin de juger ces dessins dans leur relation à la vérité, il aurait fallu s'en saisir pour instaurer un débat avec l'autre concernant le droit à la reconnaissance et au respect de nos croyances et de nos valeurs. Malheureusement, l'évènement a été détourné en faveur de l'obscurantisme. Certains y ont trouvé l'occasion pour obnubiler les masses, non seulement en vue d'aller crier haro sur le baudet, mais aussi pour faire dans le langage de la pierre et du sang, allant jusqu'à brûler des lieux sacrés. Avec le recul, nous nous rendons ainsi compte que ce n'est pas sans raison que certains sont tombés dans le piège tendu par un journaliste, pour qui le droit à l'impertinence, érigé en dogme de foi, constitue le fondement même d'une pseudo liberté d'expression, summum de la décadence et de l'avilissement, et que certains clament et réclament haut et fort. Cette tempête d'indignation musclée peut être considérée comme le symptôme d'un malaise communicationnel dont souffre le monde musulman et dont les actes de violences qui s'en suivent rejaillissent outrageusement sur l'image du musulman donnant de lui la fausse idée de celui qui ne contient pas sa colère, qui ne sait pas débattre et argumenter pour faire valoir ses points de vue, ses convictions, ses valeurs et ses intérêts et qui ne tolère pas. C'est un malheur que de constater que depuis les versets sataniques de Salman Rushdie les choses n'ont pas évolué d'un seul iota.

Cette polémique autour de ces dessins surgit à un moment marqué par l'atrocité d'une guerre qui se fait au nom des images et qui y puise sa légitimité et sa cruauté. Ce sont les images du World Trade Center, en flamme, un certain 11 septembre 2001, qui ont justifié et justifient encore cette croisade ethno pétrolière du 21<sup>ème</sup> siècle, menée tambour battant, par les U.S.A contre le monde musulman et que nous vivons à travers le choc des images. Cette guerre à laquelle adhère sans retenue, ne serait-ce qu'à travers la conspiration du silence, le monde occidental, y compris le Vatican d'un Benoît XVI, comme à un deuxième culte, allant jusqu'à dire que la violence est consubstantielle à l'Islam, cultive à dessein l'amalgame. Ce sont ces images du World Trade Center qui justifient aujourd'hui d'autres images plus atroces encore, touchant sans scrupule aux droits et à la dignité humaine : images des prisonniers de Guantanamo et d'Abou Gharaib, images d'enfants palestiniens tués en séries et au quotidien par une armée au dessus des lois internationales, images de centaines de bébés libanais brûlés et déchiquetés sous

les coups de cette haine de destruction massive à Caen et à Bent Djabil, qui ne laissent pas indifférent, qui suscitent l'indignité et qui provoquent à la longue malheureusement, sous l'effet de l'humiliation répétée et de la méprise langagière outrancière, la réaction par d'autres images, à l'image d'un certain grand Zidane terrassant d'un coup de tête un certain moins grand Materazzi<sup>47</sup> le jour d'une certaine grande fête.

Que faire face à ces images bouleversantes, choquantes qui assaillent aujourd'hui nos enfants de toute part ? Si nous ignorons comment ceux-ci vivent et réagissent intérieurement à celles-ci et quels seraient leurs impacts sur leurs comportements futurs, on ne peut que partager la crainte de ceux qui croient que les images de violence poussent à l'intempérance, au déchaînement, et encouragent à la haine et à la malveillance à l'encontre de l'autre. Comment donc faire pour désactiver les effets de ces images sur nos enfants ? S'il s'avère difficile de procéder à un contrôle en amont de ce type d'images, on est mieux convaincus aujourd'hui qu'il y a intérêt à soumettre celles-ci à un contrôle en aval, via la lecture intelligente et l'observation objective qui seraient moins orientées vers leur compréhension que vers le désamorçage de leurs effets. C'est dans cet ordre d'idées que Tisseron (*ibid.*) propose d'utiliser ce type d'images comme source d'information sur la vie intérieure des enfants, c'est-à-dire sur leurs colères et angoisses qui naissent des images.

S'intéresser à leur colères et angoisses permettrait d'abord de partager avec eux leur malaise et, mieux encore, de canaliser ce malaise vers l'extériorisation, seul remède pour désactiver ses effets.

Au moment où nous entretenons avec l'autre une relation lestée par les pesanteurs religieux, voilà que ces images concrètes ainsi que le contexte de leur émergence offrent à l'école l'occasion d'apprendre à nos élèves que l'image n'est qu'un point de vue, qu'elle n'engage que son auteur. A la longue, ceux-ci apprennent à faire abstraction des manipulations qui tendent à les induire en erreur. Ils sauront ne pas prêter flanc à toutes ces manœuvres, intimidations et agressions caricaturales qui visent à les troubler pour les affaiblir et les pousser à commettre des imprudences, ce qui donnerait à ceux-ci l'occasion d'en rajouter un peu plus. Il nous semble donc urgent que l'école doit s'employer à démystifier ces images en les utilisant comme un levier pour faire évoluer les mentalités vers plus de tolérance, développer chez nos enfants l'ouverture, la flexibilité et le sens de l'altérité dans l'espoir d'introduire auprès d'eux une connaissance précise et parfaite de l'autre. Ceux-ci finiront forcément par apprendre qu'il ne leur incombe pas de

---

<sup>47</sup> Marco Materazzi vient de réagir par une autre publicité, toutnant en dérision cet épisode dans une publicité pour l'équipementier américain Nike (Le Quotidien d'Oran N° 3577 du 23 septembre 2006, page 12).

faire le procès à ces métaphores de la haine et encore moins à se donner pour mission de contrôler et de faire la guerre aux connotations et aux stéréotypes.

### **Conclusion :**

Aux termes de cette troisième partie, nous voudrions évoquer, à titre de synthèse, le problème de la transmission dont souffre la société aujourd'hui: transmission pédagogique, culturelle et civique, en particulier. Notre société souffre d'une panne de transmission car nous vivons dans un monde qui, à force de banalisation des produits technologiques, a fait de chacun de nous un insulaire. Rares aujourd'hui sont les moments passés en famille, autour d'une tasse de café ou de thé et ils semblent loin ces moments de fusion familiale pendant lesquels les discussions abordées, les histoires racontées, les souvenirs évoqués prennent sens d'une culture qui se transmet des plus vieux aux plus jeunes. La famille était considérée comme premier lieu de socialisation, voire même d'acculturation des enfants. Cette mission traditionnellement dévolue à la cellule familiale se voit transférée à l'école qui en devient l'héritière. En effet, selon Philippe Meirieu (*ibid.*), «*la question de transmission se posait moins aux maîtres hier qu'elle ne se pose aujourd'hui. Les écoles héritent maintenant d'un rôle qui était traditionnellement dévolu aux familles. Il n'y a pas si longtemps, en effet, la différence d'une génération à l'autre était relativement minime. Les générations se superposaient assez largement l'une sur l'autre de telle manière que le lien entre elles était assuré en quelque sorte par imprégnation. Ils se transmettaient dans les premières années de la vie, dans la quotidienneté, toute la culture qui sédimentait et permettait à la culture scolaire de se développer sur un acquis relativement stable*».

Nous sommes ainsi conduit à revoir le lien enfant/école, à la lumière de ces nouvelles données. Pour cela, nous voudrions rappeler, à qui veut l'entendre, cette évidence qui crève les yeux, de peur de se trouver un jour totalement dépassé par les événements, à savoir que les objectifs de l'école recourent de moins en moins les centres d'intérêts des élèves. On est obligé d'admettre avec Denise Louanchi (*ibid.*337) que le rapport des élèves aux textes scolaires, lieu d'intervention de l'école, se trouve aujourd'hui bouleversé par l'existence simultanée d'autres types de textes, non linguistiques à l'évidence, mais «*plus proche du quotidien de l'élève par leurs préoccupations, leur économie d'exposition, la spécificité de leur langage, leur familiarité dans certains cas, voire même leur défaillance linguistiques*». Cet état de fait est vécu aujourd'hui comme une rupture entre l'école et les centres d'intérêts des élèves. Comment l'école peut, dans ce cas, remplir le rôle traditionnellement dévolu à la famille si elle s'entête à rejeter hors de la sphère de ses préoccupations les préoccupations des élèves ? Pour

peu que l'on y croit, il nous semble que l'école trouvera dans la particularité de ces générations montantes une solution adéquate et elle peut s'enorgueillir d'avoir à sa disposition des élèves initiés par maturation sociale et acculturation médiatique, à d'autres types de textes sur lesquels elle peut s'appuyer désormais. C'est ainsi que le recours à l'image peut consolider et maintenir un lien fort entre les générations montantes et l'institution scolaire.

Il nous semble aussi que le lien de plus en plus solide que les enfants tissent avec ces produits en miniature que nous évoquions en haut, est susceptible de créer un nouveau rapport au savoir et il serait judicieux que les professeurs se rendent compte de cette aubaine et s'appuient de plus en plus sur l'image autant que sur les textes, pour éveiller en eux le goût de la lecture et combler le déficit culturel dont souffre le cours de langue. Il est tout aussi intéressant de considérer de ce point de vue l'impact de l'image sur le plan mnémorique. Les quelques données avancées par les chercheurs, en termes chiffrés, en matière de l'impact des images viennent appuyer notre présent point de vue. Daniel Peraya<sup>48</sup>, dans un travail de recherche intitulé : Les paratextes, autour et alentour, cite Treicher (1967) pour qui on apprendrait 1 % par le goût, 1.5 % par le toucher, 3.5 % par l'odorat, 11 % par l'ouïe et enfin 83 % par la vue. Sur le plan mnémorique, la rétention serait de 10 % de ce que nous lisons, 20 % de ce que nous entendons, 30 % de ce que nous voyons, 50 % de ce que nous voyons et entendons, 70 % de ce que nous disons et 90 % de ce que nous disons et faisons car *«sa lecture, même la plus naïve et la plus quotidienne entretient en nous une mémoire qui ne demande qu'être un peu réactivée pour devenir un outil d'autonomie plus que de passivité»* (Joly, 1993: 117).

Même s'il ne saurait être question pour nous de discuter de la validité ou non de ces chiffres, et cela nous importe peu d'ailleurs, il reste quand même intéressant de se saisir et d'insister sur le rôle que doit jouer l'image dans l'apprentissage de la langue étrangère. Des souvenirs personnels nous confirment dans cette idée, réalité avérée aujourd'hui, selon laquelle on se souvient plus des images que des mots car l'image, par sa composition, ses formes, ses couleurs, retient beaucoup plus l'attention que ne le font les mots par leur morphologie. Sur le plan mnémorique, elle jouit d'un pouvoir incontestable et c'est là un atout que l'école doit saisir.

---

<sup>48</sup> Daniel Peraya : « Les paratextes, autour et alentour », In [http://tecfa.unige.ch/tecfa/research/ptx/ptx\\_1.html](http://tecfa.unige.ch/tecfa/research/ptx/ptx_1.html)



## Conclusion générale :

Nous arrivons ainsi au terme de ce travail de recherche, avec beaucoup de convictions, concernant l'apport de l'image à la pédagogie de la langue étrangère, dans les quelques domaines que nous nous sommes efforcé de passer en revue. En effet, beaucoup de choses ont été avancées, souvent exemples à l'appui. Nous nous rendons, toutefois compte que nos propositions sont loin d'embrasser et d'épuiser l'ensemble des apports de l'image à la pédagogie de la langue étrangère et c'est d'ailleurs à notre honneur, car à aucun moment nous n'avons prétendu faire un travail exhaustif. Nous avons donc certainement omis beaucoup de choses qui méritent d'être dites, mais nous ne le regrettons pas car nous sommes convaincu que nous avons touché le fond de nos objectifs liminaires.

Ainsi, nous nous sommes rendu compte, chemin faisant, que le rapport de l'image, support transparent, à la lecture se soustrait à toute démonstration et ce n'est donc pas à nous de le faire valoir puisque d'autres l'ont bien fait, avec brio, avant nous. Nous pensons prioritairement à Jacqueline Danset-Leger (*ibid.*203) qui nous rappelle que *«l'image appelle à la lecture. La lecture d'images fournit la base à partir de quoi se construisent les schémas de lecture, représente un exercice intellectuel qui demande un double effort d'analyse et de synthèse, et prépare ainsi l'enfant à l'intelligence de la lecture (...). Il est donc important que la lecture d'images précède l'apprentissage de la lecture»*. Partant, de cette idée, nous nous sommes amusé à démontrer que son approche amène à développer une infinité de compétences: visuelles, interprétatives, iconiques, plastiques qui recourent et consolident, à bien des égards, les compétences discursives visées par le programme de première année moyenne. Rappelons-nous ce que disait La Borderie (1972: 101), à propos de l'organisation des messages verbo-iconiques : *«Les messages verbo-iconiques sont organisés en discours : ils résultent de la sélection et de la mise en relation d'éléments qui ont une signification narrative ou dramatique et qui peuvent représenter des fictions»*. D'autre part, étant un condensé de discours, son approche, dans une optique interactive, est susceptible de devenir un gage de liberté d'expression. A travers ses deux niveaux d'analyse, dénotatif et connotatif, ainsi que son rapport au texte, l'élève se rend compte qu'en prenant la parole pour parler des images, il ne risque pas de mal intervenir pour exprimer sa subjectivité car elle-même n'est souvent qu'un point de vue subjectif, saisi subjectivement par un regard, somme toute, subjectif. Les élèves seraient tels ces hommes aveugles de l'Hindoustan dont Jean Cloutier nous raconte l'histoire (*idem.*44), qui disent leurs points de vue à propos de l'éléphant dont ils sont allés faire l'expérience, sans se soucier de manquer l'intentio auctoris ou operis, pourvu qu'ils avancent des justifications fiables et vérifiables dans le support, car ce qui compte c'est la façon dont ils perçoivent les images, la façon dont ils s'approprient leurs contenus, en l'intégrant dans leurs propres discours.

Gage de liberté d'expression, elle devient aussi gage de démocratisation et de socialisation. L'élève se rend compte qu'il ne filtre pas les images de la même manière que ses camarades, que chacun les décrypte et les reçoit d'abord en fonction de ce qu'il est. De la production des images, en classe de langue, nous retiendrons qu'elles fournissent l'occasion de faire l'expérience du codage pour mieux percevoir ses secrets. Le codage devient gage d'un meilleur décodage, de nature à amortir la fascination que peuvent exercer les images sur leur lecteur. Mettre des objets, des formes et des couleurs à la disposition d'un projet collectif, ou se mêlent langue, langages, sensations, raisonnements et imagination fait de l'image un support susceptible d'instaurer un nouveau rapport au savoir. Songeons donc à faire bénéficier les générations montantes de tout ce que nous avons manqué: le plaisir esthétique que procure l'image. En effet, l'approche de l'image peut se faire aussi dans le cadre d'une pédagogie du plaisir esthétique. Qui de nous, génération postindépendance, ne regrette pas de n'avoir pas appris, à l'école, à jauger de la valeur esthétique des œuvres d'art ? Qui de nous ne se plaignent pas de n'avoir pas appris à admirer, à leur juste valeur, les peintures d'un Van Gogh, les tableaux d'un Picasso ou les sculptures d'un Giacometti ? Martine Joly (1993: 39) ne disait-elle pas que l'analyse de l'image est susceptible d'«*augmenter la jouissance esthétique et communicative des œuvres, 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) dans la réception spontanée*» ? Une pédagogie de la langue étrangère arrimée à une pédagogie du plaisir esthétique serait susceptible de réinstaller, à notre sens, l'enseignement/apprentissage de la langue étrangère dans l'ordre du désirable et du symbolique<sup>49</sup>, car il s'agit bien de cela. En effet, c'est cette question qui se trouve au cœur de notre travail de recherche. Qu'y a-t-il de plus important que le désir d'apprendre ? Qu'y a-t-il de mieux que d'apprendre en aimant ce que l'on apprend ? Aimer apprendre pour mieux apprendre ce que l'on aime, telle est la formule magique à mettre en œuvre, pour une meilleure efficacité dans l'apprentissage de la langue étrangère. Cela ne devient possible et réalisable que dans la mesure où cette prise en considération sera sérieusement mise en perspective, le long du troisième palier. Qu'y a-t-il enfin de plus important que de conduire ses (ces) élèves vers cette forme de lecture dite sensible<sup>50</sup> dont parle Blandine Rui (s'inspirant des travaux de Zavialoff), que l'image rendrait, à notre sens, possible et réalisable, une lecture ou se côtoient l'écrit et le visuel, les formes et les couleurs, le réel et l'imaginaire, l'onirique et le tactile, le voulu et le désiré, ce qui rend riche et si jubilatoire l'appropriation de la langue étrangère ? Qu'il nous soit permis ainsi,

---

<sup>49</sup> «L'ordre du désirable et du symbolique»: l'expression est de Philippe Meirieu, (conf. Cit.). Selon lui, le symbolique : Walt Disney, les films américains, les jeux vidéos a été abandonné au marché qui l'exploite comme un espace laissé vide par l'école.

<sup>50</sup> Par lecture sensible, elle entend l'utilisation «des sensations et ses émotions pour (re)construire le sens, Exploration de la notion de stratégie de lecture en français langue étrangère et maternelle, in AILE n° 13-2000.

d'emprunter la conclusion de notre travail à Martine Joly (idem, 116) pour qui  
*«loin de s'exclure, les mots et les images se nourrissent et s'exaltent mutuellement.  
Au risque de paraître paradoxal, nous pouvons dire que plus on travaille sur les  
images, plus on aime les mots».*

# **Les Annexes**

## Conversation N° 1

**Objectifs** : distinguer les différents éléments d'une affiche publicitaire ;  
Comprendre leur complémentarité.

- 1 : P1 : xxx trente. Euh, euh Ime/ Amina, prends ton livre à la page trente.  
Cahier de Français fermé !
- 2 : Exx : (vacarme)
- 3 : P2 : Page trente, regardez !
- 4 : Exx : (vacarme)
- 5 : P3 : Ca y est ? Vous y êtes tous ?
- 6 : E1, E2, Exx : Oui,oui m'sieur.
- 7 : P4 : Très bien. Observez cette page ! Nous l'avons déjà rencontrée, cette page. Nous l'avons vue. Nous l'avons lue. N'est ce pas ?
- 8 : E1, E2, Exx: Oui m'sieur.
- 9 : E3 : Yes.
- 10 : P5 : Yes ?
- 11 : Exx : (rires)
- 12 : P6 : Alors. Observez ! Cette page /.../ Regardez-là. Euh, qu'est ce que c'est ?  
Qu'est-ce qu'elle représente ?
- 13 : Exx : m'sieur , m'sieur ,
- 14 : P7 : Nous l'avons/ Oualid ?
- 15 : E1 : Cette page c'est c'est affiche. C'est un affiche.
- 16 : P8 : **C'est une/**
- 17 : E1 : C'est une affiche.
- 18 : P9 : C'est très bien.
- 19 : E2, Ex : m'sieur,
- 20 : P10 : Oui Rabah ? Oui ?
- 21 : Ex : Cette page c'est une affiche.
- 22 : P12 : Une affiche. Très bien. Meriem ?
- 23 : E3 : Cette page c'est une affiche.
- 24 : E4, Exx : m'sieur ,
- 25 : P13 : Hocine Nabti ?
- 26 : E4 : Cette page c'est une affiche.
- 27 : P14 : C'est très bien.
- 28 : Exx : m'sieur ,
- 29 : P15 : Oui ?
- 30 : E5 : Cette page c'est une affiche.
- 31 : P16 : Merci. Asseyez vous. L'affiche maintenant que vous avez, l'affiche, regardez-là bien. /.../ Alors dans une affiche, euh qu'est-ce qu'on trouve ? Regardez devant ! De quoi elle est composée ? Qu'est-ce qu'on trouve généralement dans une affiche ?
- 32 : (silence)

33 : P17 : L'affiche est composée essentiellement de deux choses, hein ?  
 Regardez, essayez de/ Nous en avons déjà parlé, n'est-ce pas ?

34 : (silence)

35 : P18 : Q'est-ce que c'est que ça ? (le professeur montre l'écrit sur l'affiche)

36 : (silence)

37 : E6 : C'est un écrit. M'sieur,

38 : P19 : Oui ?

39 : E6 : C'est un écrit.

40 : P20 : Un écrit. Très bien ./ C'est juste. Un écrit ou bien un ? Oui ? Parle à tes camarades !

41 : E5 : C'est un texte.

42 : P21: Un texte. C'est vrai. Donc c'est un écrit, comme dit Basma, ou un texte, comme dit Amina. Ca c'est la première partie. **L'autre partie/** Ça c'est un texte. Regardez, par exemple. Ça c'est un texte. (l'enseignant montre le texte). Mais il manque ici la deuxième partie que je cherche. Regardez. **Humm**, c'est beau, n'est-ce pas ? Alors cette autre partie, la partie qui est **be:lle**, ou il y a des couleu:rs etcetera, c'est quoi ça ? Ce n'est pas le texte. ./ ./ Alors regardez bien ! Qu'est ce que vous voyez?

43 : (silence)

44 : P22: Regardez là, devant ! ./ Au premier plan, pour reprendre **m'sieu::r** Nacer. Au premier plan. Qu'est ce que vous voyez ? hein, ça ici ?

45 : (silence)

46 : P23 : Vous ne voyez rien ? C'est pas vrai.

47 : (silence)

48 : P24 : Qu'est ce que c'est ? Euh Oualid ? Ce sont des voitures ?

49 : E1 : Non

50 : P25 : Quoi alors ?

51 : (silence)

52 : P26 : Ce sont/ Oui ?

53 : E5 : xxx SITEV.

54 : P27 : Pardon ?

55 : E5 : C'est un SITEV

56 : P28 : Je ne parle pas de l'écriture. On a dit SITEV, hein. Je ne parle pas du texte, de l'écrit. Non. Regardez au premier plan, derrière si vous voulez, derrière l'écriture il y a/

57 : E1 : Des hommes.







58 : P29 : Des hommes ? Vous: voyez des hommes ? Oui, **c'est vrai ! Ah ! c'est vrai ! euh**, au deuxième plan, c'est vrai ! Un peu derrière. Il y a des hommes, c'est vrai. Mais avant, oui ?


59 : E2 : Des arbres.

60 : P 30 : Mais avant oui ?


61 : E2 : Des arbres.

62 : P31 : Oui Rabah ?


- 63 : E2 : Des arbres.
- 64 : P32 : **Des arbres**, merci. (l'arrivée en classe du surveillant pour relever les noms des absents). Euh, les absents ?
- 65 : Exx : Il n y a rien.
- 66 : P33 : **Il n' y a personne** ././ xxx. Ah ! alors, Rabah, répète ce que tu disais.
- 67 : E2 : Il y a des arbres.
- 68 : P34 : **Des arbres**. Merci. Il y a des arbres. **Répétez comme votre camarade**.
- 69 : E3,E5,Exx : m'sieur, m'sieur,
- 70 : P35 : 
- 71 : E6 : Il y a des arbres.
- 72 : P36 : 
- 73 : E3 : Il y a des arbres.
- 74 : P37 : 
- 75 : E7 : Il y a des arbres.
- 76 : P38 : 
- 77 : E8 : Il y a des arbres.
- 78 : P39 : 
- 79 : Ex : Il y a des arbres
- 80 : P40 : Merci. Il y a des arbres. Et nous avons ././ un paysage. mandar Un paysage. Euh, c'est un paysage qu'on trouve dans le tell ? fa'tal ? C'est un paysage qu'on trouve dans le tell ? Répondez par vrai/faux. **C'est un paysage qu'on trouve dans le tell**.
- 81 : E3 : Faux.
- 82 : P41 : Faux. **C'est un paysage qu'on trouve dans le sahara**.
- 83 : E1, E2, Exx : m'sieur, m'sieur, m'sieur,
- 84 : P42 : 
- 85 : E6: Vrai.
- 86 : P43 : Vrai. xxx. Une affiche, une affiche/ Bon, nous parlons de notre affiche d'aujourd'hui. Alors il y a ././ le: l'écrit, le texte. En plus du texte, il y a **une image**, une photo. Vous voyez. C'est une affiche. L'affiche, elle est comme ça. L'affiche elle est comme ça. D'accord ?
- 87 : Exx : Oui m'sieur
- 88 : P44 : Très bien. Euh maintenant, tournez la page ! ././ Nous allons à la page/
- 89 : E6 : trente xxx
- 90 : P45: Euh, trente sept. ././ Trente sept. Trois. Sept. ././ Ça y'est Farid ?
- 91 : Ex : Oui.

- 92 : P46 : **Ne bougez pas ! Regardez la page trente sept et c'est tout ! /.../**  
 Euh sur la page trente, nous avons euh une affiche.
- 93 : E3 : Oui m'sieur.
- 94 : P47: Une affiche publicitaire. On a dit de la publicité. Publicitaire. Nous avons parlé de ce mot ?
- 95 : E5: Oui m'sieur.
- 96 : P48 : Maintenant, sur la page trente sept, ce n'est pas une affiche publicitaire. Nous avons parlé de ça déjà. C'est quoi ça ? Oui Hocine?
- 97 : E4 : Une invitation.
- 98 : P49 : C'est une/
- 99 : E4 : Une invitation
- 100 : P50 : C'est une invitation. Merci.
- 101 : E3 : m'sieur
- 102 : P51 : Meriem ?
- 103 : E3 : C'est une invitation.
- 104 : P52 : Sarah ?
- 105 : E8 : C'est une invitation.
- 106 : Exx : m'sieur,
- 107 : P53 : Imène ?
- 108 : E9 : C'est une invitation.
- 109 : Exx : m'sieur
- 110 : P54 : Oualid ?
- 111 : E1 : C'est une invitation.
- 112 : Exx : m'sieur ,
- 113 : P55 : Yasser ?
- 114 : E10 : C'est une invitation.
- 115 : Exx : m'sieur
- 116 : P56: Amine ?
- 117 : E11 : C'est une invitation.
- 118 : Exx : m'sieur
- 119 : P57 : Oui ?
- 120 : Ex : C'est une invi/ invitation.
- 121 : P58 : C'est très bien. Merci. Regardez cette invitation /.../ Euh, comment **s'appelle** ./ **la personne** qui a écrit cette invitation ? Cherchez le nom. ./ Comment s'appelle l'enfant qui a écrit/
- 122 : E1, E2, Exx : m'sieur
- 123 : P59 : 
- 124 : E2 : Il s'appelle Oualid Hadj.
- 125 : P60 : Euh euh, oui ? Répète. L'auteur de l'invitation ?
- 126 : E2 : L'auteur de l'in/ de l'invi/ de l'invitation, c'est Oualid Hadj.
- 127 : P61 : Très bien. Oualid euh Oualid Hadj Oualid hadj **invite** invite son camarade, son ami. ./ Meriem, Khadidja, Khaled/ Euh Oualid Hadj




- invite son camarade. Il l'invite à quelle occasion ? Pourquoi il l'invite ? A quelle occasion ? A l'occasion de l'Aid par exemple ?
- 128 : Exx : m'sieur
- 129 : P62 : Il l'invite à quelle occasion ?
- 130 : E9, E2, Ex : m'sieur
- 131 : P63 : 
- 132 : E9 : A l'occasion de l'a/ de l'anniversai:re.
- 133 : E6, E2, Exx : m'sieur
- 134 : P64 : A l'occasion de son anniversaire. Répétez comme Sarah. Euh il invite son camarade à l'occasion ?
- 135 : E6 : A l'occasion de mon anniversaire.
- 136 : P65 : Pas de ton anniversaire, mais de **son**/
- 137 : E6 : De son anniversaire.
- 138 : P66 : C'est très bien. Répétez comme Bassma. Il l'invite pour quoi ? xxx allez-y ! Il l'invite à l'occasion à l'occasion xxx à l'occasion ?
- 139 : (silence)
- 140 : E12, E2 : m'sieur ,
- 141 : P67 : eu:h, Salahdine ?
- 142 : E12 : Il l'invite à /
- 143 : P68 : A l'occasion/
- 144 : E12 : A l'occasion pour un anniv/
- 145 : P69 : de son/
- 146 : E12 : de son pour un anniv/
- 147 : P70 : Il n'y a pas pour, Salah, de son de son/
- 148 : E12 : anniversaire.
- 149 : P71 : Voilà. Euh, il l'invite à l'occasion de son anniversaire. Nous allons répéter le dernier mot, **anniversaire**. Répète.
- 150 : E5, Exx: m'sieur, m'sieur, m'sieur,
- 151 : P72 : anniversaire.
- 152 : E5, E2, Exx : m'sieur,
- 153 : P73 : Oui ?
- 154 : E5 : anniversaire.
- 155 : E3, Exx : m'sieur
- 156 : P74 : Oui ?
- 157 : E3 : anniversaire.
- 158 : E10, Exx : m'sieur
- 159 : P75 : Oui ?
- 160 : E10 : anniversaire.
- 161 : E7, Ex : m'sieur
- 162 : P76 : Oui ?
- 163 : E7: anniversaire.
- 164 : P77 : Oui ?

165 : Ex : anniversaire

166 : P78 : 

167 : Ex : anniversaire

168 : P79 : 

169 : Ex : anniversaire

170 : P80 : anniversaire. Et regardez euh, ce dessin. Regardez ce dessin.

171 : Ex : xxx

172 : P81 : **Regardez-le** : Je ne vous demande pas de le nommer.  
 Regardez-le tout simplement /.../ Alors c'est quoi ça ? Ce dessin que je viens  
 de vous indiquer ?

173 : E1, E2 : m'sieur ,

174 : E1 : La tarte.

175 : P82 : C'est une/

176 : E1 : C'est une tarte.

177 : P83 : Une tarte ././ Très bien. C'est une tarte. En plus, sur la tarte,  
 qu'est ce qu'il y a euh d'allumé ? Regardez.

178 : (silence)

179 : P84 : Ce sont des ?

180 : (silence)

181 : P85 : Imène euh, Amina, tiens. Dessines ça ././ sur euh /regardez !

182 : E5: (l'élève dessine la tarte au tableau)

183 : P86: Khemissi, s'il te plaît, regarde au tableau. Bon, ça, la première  
 partie en blanc, c'est la tarte. D'accord ? Et Amina va compléter le dessin.  
 Oui ?

184 : E5 : (l'élève dessine les bougies)

185 : P87 : xxx /.../ Voilà, merci. Merci. C'est très bien. Regardez **ça** /.../  
 Alors euh, vous trouvez le nom de ces objets ? C'est quoi ça ?

186 : (silence)


187 : P88 : Alors nous allons dire des bougies, hein ? **Des: bougies**.

188 : Exx: bougies

189 : E4, Exx : m'sieur ,


190 : P89 : On répète. Des bougies.

191 : E1, E2, Exx: m'sieur ,

192 : P90 : 


193 : E4 : Des bougies.


194 : E6, Exx: m'sieur ,

195 : P 91 : 

196 : E6 : Des bougies.

197 : E5, Ex: m'sieur ,

198 : P92 : 

- 199 : E5: Des bougies.
- 200 : E8, Ex: m'sieur ,
- 201 : P93 : 
- 202 : E8 : Des bougies.
- 203 : P94 : Très bien. Ecoutez. Euh, est-c'que vous ne trouvez pas, est ce que vous ne trouvez pas que **ce dessin**, cette illustration, thème bougie et le mot **anniversaire**, est-c'que vous trouvez que les deux que les deux choses marchent ensemble ? Est-c'qu'il y a une relation  $\int$ alaqa bin le mot anniversaire et ça (le professeur montre le dessin) ? Est-c'qu'il y a une relation oui ou non ?
- 204 : Exx : Oui.
- 205 : P95 : P95 : **Mais oui. Bien sûr.** La tarte garnie de bougies, euh c'est pour les anniversaires. Donc, euh on voit bien la relation qu'il y a entre le dessin, n'est ce pas ? Oualid  $\int$ alaqa li kaJna bin had ramz walkalma. D'accord? Il y a une **relation** entre le mot anniversaire et la tarte, parce que dans cette tarte garnie de bougies euh, certainement, c'est pour l'anniversaire. D'accord ?
- 206 : E2, Ex : Oui
- 207 : P96 : Très bien. Aujourd'hui, nous avons un exer/ Yesser euh Makhlouf/. Aujourd'hui, nous avons un exercice à faire euh ensemble, ici en classe. Qu'est ce que nous allons faire, je vais vous le dire. Nous allons, aujourd'hui/ ou bien **vous**, vous allez, c'est vous qui allez **confectionner, fabriquer**; vous allez fabriquer euh une affiche, une affiche publicitaire. Euh, la fois passée,  $\int$ lmara  $\int$ ld $\int$ a/  $\int$ lmara  $\int$ li  $\int$ azat (la dernière fois), vous avez fait une invitation. Vous avez confectionné, vous avez fabriqué, entre parenthèses, vous avez fabriqué une invitation. Ecoutez, je vais vous la lire. *C'est mon anniversaire. Je t'invite à venir le fêter, le 30 décembre, à partir de onze heures. Je compte sur toi. Amina Bachouche.* Euh, bon l'adresse après, et donc un ensemble de dessins très jolis, hein, qui correspondent euh à ce sujet. Ca, c'était un exercice. Aujourd'hui/ ./ hé toi xxx/ Aujourd'hui, ce n'est pas une euh, ce n'est pas une carte comme ça qu'on va faire, mais elle lui ressemble un peu. Nous allons faire un autre travail, une affiche, une affiche **pou:r inviter**, pour inviter le directeur de l'école, Mr Bellatar. Pour inviter les professeurs et les maîtres qu'il y a dans l'école. Pour inviter, par exemple, Mr Boukhalfa, le le directeur de notre école primaire. L'école ou nous étions en 6<sup>ème</sup>. Pour inviter Mr Djarit, par exemple, le Maire. Enfin nous allons faire une affiche qui qui soit **beau**, qui soit **pleine** de dessins, une belle écriture aussi pour faire venir, pour faire venir tous ces gens là à xxx, euh/ parce que nous allons faire une exposition. rajhin n'diru ma $\int$ rad/  $\int$ ndiru ma $\int$ rad. ma $\int$ mou $\int$ a min  $\int$ suwar. D'accord ?
- 208 : Ex : D'accord

209 P97 : C'est-à-dire euh : en bref, en bref, je vais vous expliquer le travail. Vous allez prendre une feuille blanche, d'abord, comme ça (Le professeur montre la feuille blanche A4 à ses élèves). Une feuille blanche comme ça. Regardez ici. Ici vous mettez, vous dessinez quelque chose, ici vous mettez une photo comme ça, une image, voilà par exemple. Je mets ça ici (l'enseignant montre à ses élèves comment disposer les photos sur la feuille blanche) /../ par exemple, je dis hein /../ euh toi, par exemple, Souhila mettra mettrait sa photo ici. Et Oualid mettrait la sienne ici. Peu importe. Ça dépend, hein. D'accord ? Vous placez ces photos là, là ou vous voulez sur la feuille. Après, vous écrivez un petit texte. Bien sûr le texte nous allons le discuter. Vous allez l'écrire petit à petit. D'accord ? Euh vous allez vous mettre en groupe /../ en groupe de trois /../ en groupe de trois euh par exemple, /../ Amina, tourne-toi vers Imène. Tourne-toi vers Imène. Ou bien en groupe de quatre. Alors tournez-vous. Tournez-vous. xxx ʔntuma dawru ʔlwalid u radwan/ dawru ʔlɥiɥi dawru ʔlɥiɥi (tournez-vous vers Oualid et Radwan, tournez-vous de leur côté) xxx. (Le professeur opte finalement pour des groupes de quatre élèves).

210 : (vacarme)

211 : P98 : xxx. Hé, calmez-vous. Mohamed, assis-toi !

212 : (vacarme)



213 : P99 : Euh alors, une seconde. Une seconde. (Le professeur frappe au tableau pour ramener le calme). Ecoutez bien Khemissi, /.../ Karim/. Le travail est très simple. Nous allons faire nous allons confectionner une affiche. Une/


214 : Exx : Affiche.

215 : P100 : Ca va s'il vous plait. Arrêtez de faire bouger les chaises. Arrêtez. Nous allons faire une affiche publicitaire. Une affiche publici/ C'est-à-dire, nous allons écrire un petit texte. /../ Et ce texte là, nous allons euh euh le renforcer de de quelques photos, de quelques images. Toi, tu as une image, tu vas la coller ici. Si tu n'as pas d'images, fais un petit dessin, avec des des crayons de **couleurs** hein, vous dessinez un vase, par exemple, ou bon quoi ! Je ne sais pas moi ! Un arbre, des fleurs, euh pour rendre, pour embellir l'affiche. Pour lui donner donc euh ce côté qui manque. **D'abord**, l'objectif, s'il vous plait, l'objectif ʔlɥadaf (l'objectif), c'est de faire venir les gens à votre exposition. C'est d'inviter les gens. ʔarda (invitation) C'est une invitation. daʔwa (invitation). C'est une invitation pour l'exposition. Exposition, Jaʔni maʔrad (c'est-à-dire une exposition), Jaʔni ʔnwadʔɥu daʔwa ʔlmaɔʔmuʔa min ʔnas (c'est-à-dire nous invitons un ensemble de personnes)

216 : Ex : na:ʔam (oui)

- 217 : P101 : ʔsatida, mudir (des professeurs, le directeur) , hein, ʔnwadʒɥulɥam daʔwa (nous les invites), baʃ ʔjlabiwana ɥadi daʔwa (pour qu'ils acceptent notre invitation) euh lazam ʔtkun ʔdaʔwa ʔntaʔna ɥadi (il faut que notre invitation) L'affiche n'taʔna (notre affiche) euh avec un aspect, un aspect euh donc attirant, ʔjkun ʔandɥa dʒanab dʒamil (il faut qu'elle ait un aspect esthétique) d'accord ?
- 218 : Ex: na:ʔam.
- 219 : P102 : Alors euh vous commencez d'abord par faire des dessins. Dessinez quelque chose. Par exemple un xxx, une petite fleur heu je vais vous donner des images (Le professeur distribue les images).
- 220 : (vacarme)
- 221 : Exx : m'sieur, m'sieur, m'sieur
- 222 : P103: Euh, attendez, je vais vous chercher/ votre camarade va vous chercher des images dans la salle quatre. xxx ʔrwaɥ (viens)
- 223 : (les groupes se mettent au travail au milieu d'un vacarme assourdissant. Quelques minutes après, le professeur demande aux élèves de passer au tableau pour montrer l'ébauche de leur travail)
- 224 : P104 : xxx. Dib, regarde au tableau. ././ Regardez c'que c/ ce qu'a fait votre camarade ! Montre, montre à tes camarades. Regardez. Radouane, Samia, regardez ! Regardez en silence ! Amina, montre ton travail à tes camarades. Vas-y ! Prends la feuille ! Sors ! xxx. ././ Regardez au tableau. ././ Hocine, ça y est ? Tu as collé la photo ?
- 225 : E4 : xxx
- 226 P105 : Bien. Montre à tes camarades ! ././ Euh, attendez d'abord comme ça ! On on va on va en venir à **l'écriture**.
- 227 : Exx : xxx
- 228 : P106 : Euh, écoutez bien ! Maintenant euh Hocine, Rabah, Amina ./ et **vous** aussi, vous allez complétez cette affiche. Nous avons maintenant, nous avons maintenant les les images, l'illustration. Il manque le euh une partie qui est quand même aussi importante que la première. C'est le texte. Mohamed ! Pour le texte ./ ./ euh, le texte ./ euh d'abord moi je vous conseille de l'écrire d'écrire avec des couleurs. Vous savez qu'en publicité la publicité il y a ce/ la couleur le rôle de la couleur, pour attirer celui qui voit. Je vous demande quand vous commencez à écrire votre phrase, de l'écrire en employant plusieurs **couleurs**. D'accord ?
- 229 : Ex : Oui m'sieur
- 230 : P107 : Euh d'abord regardez encore ! ./.../ pour l'affiche de Rabah c'est le sport. Sport.
- 231 : E2 : xxx
- 232 : P108 : Sport.

- 233 : E2 : xxx
- 234 : P110 : Euh, bon ici c'est la même chose. Un autre sport ici. Il y a / voilà q/ euh un autre euh motif. Ecoutez ! On commence maintenant à écrire, à écrire. Ecrire quoi ? Ecrire quoi ? Je vais vous le dire. Asseyez vous ! /.../ Prenez le livre, page trente six ! **Trente six**. Trente six. La page comme ça. (Le professeur montre la page) Trente six /.../ Trente six, Oualid, vite ! Nadia, trente six !. Oualid, xxx page trente six ! xxx Hé, Karim c'est fini, maintenant vous prenez la page **trente six** /../ Lisez la page trente six ! Regardez ! Regardez ! /../ Euh les journées du livre d'aventure les journées du livre d'aventure c'est écrit hein. Les journées du livre d'aventure auront lieu en quelle date ?
- 235 : Exx: m'sieur, m'sieur, m'sieur ,
- 236 : P111 : Oui, écoutez tous !
- 237 : E6 : Les huit et neuf avril.
- 238 : P112 : Les huit et neuf avril, c'est quoi ça ?
- 239 : Ex : m'sieur
- 240 : Exx : Les huit et neuf avril
- 241 : P113 : Les huit et neuf avril
- 242 : Ex : m'sieur
- 243 : P114 : 
- 244 : Ex : les huit et neuf avril
- 245 : P115: 
- 246 : Ex : les huit et neuf avril
- 247 : P116 : Merci. Les huit et neuf avril, c'est quoi ça ?
- 248 : Ex : m'sieur
- 249 : E1 : Les journées du livre d'aventure xxx aur/ II
- 250 : P117 : aura lieu auront lieu auront lieu /
- 251 : E1 : auront lieu les huit et neuf avril.
- 252 : P118 : Alors, les journées, pardon, les journées du livre d'aventure auront lieu les huit et neuf avril. Huit avril, huit avril, neuf avril, c'est quoi ça ?
- 253 : Ex : xxx
- 254 : P119 : Ce sont/
- 255 : Exx: La date
- 256 : P120 : Ce sont euh, c'est la date, c'est la date. Ecoutez bien ! C'est la date de ces journées. Maintenant, c'est écrit en noir, un peu plus bas, regardez. /../ Vous avez vu ? Regardez écrit en noir ! (Le professeur frappe sur le tableau) /../ Les journées de: du livre d'aventure sont organisées par sont organisées par par qui ? Regardez écrit en noir !
- 257 : Exx : m'sieur, m'sieur, m'sieur,
- 258 : Ex : Par la Librairie du Tiers-monde et et les Editions ANEP.

- 259 : P121: C'est très bien. La librairie du Tiers-Monde et les Editions ANEP. Oualid répète comme ta camarade !
- 260 : E1 : Par la la librairie Tiers-Monde et les Editions ANEP
- 261 : E13 : m'sieur
- 262 : P122 : Nadia ?
- 263 : E13 : La librairie la librairie Tiers-Monde et les Editions ANEP
- 264 : P123 : Hassiba répète !
- 265 : E14 : la librairie Tiers-Monde et/
- 266 : P124 : **Tiers Monde**
- 267 : (fin de la première piste)
- 268 : P125 : xx l'école Zerara Said. Très bien /.../ Euh écoutez bien ! Dib/ A la place/ je dis fi makan (à la place de), à la place de la librairie Tiers-Monde et les Editions ANEP, nous allons **changer** et pour remplacer euh les noms par l'école Zerara Said. Alors euh on répète le nom de notre école ! On répète ! Oualid ?
- 269 : E1 : l'école Zerara Said
- 270 : P126 : On répète ! Répétez comme Oualid !
- 271 : Ex : m'sieur
- 272 : Ex: L'école Zerara Said
- 273 : P127 : Très bien
- 274 : Ex : m'sieur ,
- 275 : Ex : L'école Zerara Said
- 276 : P128 : Regardez la page 36 ! /../ la Librairie Tiers-Monde et les Editions ANEP qu'est ce q/ qu'est ce que qu'est ce que euh elles font ? Qu'est-c' qu'elles font ? ces deux, ces deux institutions, qu'est-c' qu'elles font ? Regardez un peu plus bas et c'est écrit en xxx !
- 277 : E6: m'sieur.
- 278 P : 129 : 
- 279 E6 : La librairie Tiers Monde et les Editions ANEP vous invitent à découvrir le monde de l'aventure à la Bibliothèque Multimédia Jeunesse.
- 280 : P129 : Parfait Basma. C'est bien. Répétez comme votre camarade. Lisez encore comme votre camarade ! La librairie Tiers monde et les éditions ANEP Oui ? Écoutez !
- 281 : E8 : La Librairie Tiers monde et les éditions ANEP vous invitent à découvrir le monde de l'aventure à la Bibliothèque Multi Multimédia Jeunesse.
- 282 : P130 : Maintenant au crayon, au crayon, soulignez saθar soulignez ! /../ Soulignez **le monde de l'aventure** à la Bibliothèque Multimédia ! Soulignez euh ce passage ! Le monde de l'aventure à la bibliothèque Multimédia Jeunesse. Vous soulignez cette partie au crayon, hein. Ne salissez pas vos livres ! Ne les salissez pas ! Ça y est vous avez souligné ?
- 283 : Ex : Oui m'sieur

- 284 : Ex : Oui m'sieur.
- 285 : P131 : **Remplacez** / S'il vous plait comme ça on ne peut pas travailler. Calme-toi Boukaka ! Hé, calme-toi ! Tu fais trop de bruit. Tu me gênes beaucoup ././ et tu gênes aussi tes camarades. Euh, qu'est-c'que vous avez souligné ? Répétez-moi les mots que vous avez soulignés !
- 286 : E15 : m'sieur
- 287 : P132 : Ouassila euh oui ?
- 288 : E15: le monde, le monde de l'aventure à la Bibliothèque Multimédia Jeunesse
- 289 : P133 : Merci. Euh cette partie ././ nous allons la remplacer/  
**Regardez ici !** ././ Nous allons la remplacer pas ça. Euh nous, euh nous n'allons pas inviter des gens pour, pour voir donc euh le monde de l'aventure, à travers les livres. Non. Nous invitons les gens, le Directeur, les professeurs, les amis pour **découvrir** une **exposition**. Euh, euh comment je dirai en arabe, une exposition ? maṣrad (exposition) **Une exposition**. ././ Exposition de dessins. (l'enseignant l'écrit au tableau), une exposition de dessins. Nous allons d'abord nous limiter à ça. Exposition de dessins. Alors écoutez bien. Remplacer les Librairies Tiers-Monde et les Editions ANEP par l'école Zerara Said. Remplacez le monde de l'aventure par exposition de dessins. Donnez moi maintenant le texte comme ça ! Oui ? Basma répète !
- 290 : E6 : l'ex/
- 291 : P134 : Non commence par ça ! A la place de Librairie Tiers-Monde, tu mets Ecole Zerara Said.
- 292 : E6 : A la place/
- 293 : P135 : Ne dis pas à la place ! Alors tu l'emploies directement !  
L'Ecole Zerara Said/
- 294 : E6 : l'Ecole Zerara Said le monde de l'aven/
- 295 : P136 : Non. Non xxx.
- 296 : E6 : Le monde de/ vous inv/ vous invite à découvrir
- 297 : P137: découvrir ?
- 298 : E6 : l'exposition de dessins/
- 299 : P138 : **L'exposition** ././ l'exposition ?
- 300 : E6 : de dessins
- 301 : P139 : Merci. Répète comme ça, Oualid !
- 302 : E1 : L'école Zerara Said ve/ vous invite à couvrir/
- 303 : P140 : à découvrir
- 304 : E1: à découvrir l'ex/ l'exposition de de dessins.
- 305 : P141 : **Dessins**, oui. Regarde les dessins hé/ dessins. Ca c'est un dessin. Le travail que Amina est en train de faire s'appelle un dessin. Dessiné avec un crayon, des couleurs, hein. Un dessin. Répétez comme Oualid !  
Hocine ?
- 306 : E4: L'éc/ l'école Zerara Said vous invite à dé/ à découv/ à découv/ à découvrir l'ex/ l'ex/ l'exposition de dessins.



- 307 : P142 : Une exposition de dessins ou l'exposition de dessins. Oui ?
- 308 : Ex : L'école Zerara Said vous invite à découvrir l'exposition de dessins.
- 309 : P143 : Très bien. Euh écoutez ! Dans cette affiche, il y a une date. Nous aussi, nous allons donner une **date** à notre exposition. Comme ça, les gens **sauront** quel jour se déroulera l'exposition. Alors donnez une date ! Donnez une date ! Complétez par une date quelconque ! ../ Euh, nous savons que c'est à l'école Zerara Said. Il s'agit d'une exposition de dessins. Ce qui nous manque, c'est la date de: **l'exposition**. Alors euh complétez votre travail par une date ! **N'importe quelle date** ../ N'importe quelle date. Donnez une date quelconque ! Oui ?
- 310 : E2 : Le onze décembre.
- 311 : P144 : Le onze décembre, par exemple. Voilà. Une date. Ou bien ? Euh proposez moi une autre date ! Rabah dit/ et Oualid qu'est-c'qu'il dit ?
- 312 : E1 : Trois, trois avril.
- 313 : P145 : Le trois avril. Voilà ../ Euh maintenant (Le professeur frappe au tableau) ../ **Regarde ton ton livre ! Regarde ton livre !** ../ Dans l'affiche il y a un lieu, une place, une place. Le lieu. **C'est** la Bibliothèque Multimédia Jeunesse. Bon, notre exposition à nous, nous n'allons pas la faire à la Bibliothèque Multimédia. C'est pas possible. Nous allons la faire donc euh, trouvez/ donnez un lieu à votre exposition ! Où est-c'que vous allez la faire ?
- 314 : (silence)
- 315 P146: Vous la ferrez ou votre exposition de dessins etcetera ? Vous la faites ici, euh à l'école, au sein de l'école ? Dans un local quelque part euh: alors ? Trouvez lui euh pardon/ trouvez lui un local, un lieu !
- 316 : (silence)
- 317 : P147 : Moi j'ai choisi, ce sera **notre école**. xxx Alors complétez par le lieu ! Moi je mets à, et c'est à vous de trouver le lieu. Un lieu. Une place. Cette exposition had euh almaṣrad (cette exposition), vous le faites ou win ṣt/ win ṣt'qumu biḥ ? (ou est-ce que vous allez la faire ?)
- 318 : (silence)
- 319 : P148 : Pour euh pour l'ex/ pour le les journées du livre d'aventure, c'est à la Bibliothèque Multimédia Jeunesse. Maintenant notre exposition ḥlmaṣrad ṣntaṣna (notre exposition), nous allons le faire ou ?
- 320 : Ex : xxx
- 321 : P149 : oui ?
- 322 : Ex : A l'école Zerara Said.
- 323 : P150 : A l'école Zerara Said. Voilà. A l'école ../ Zerara Said ../ d'accord ? Euh nous allons complétez. Oualid ?
- 324 : E1 : L'école Zerara Said, ex/ exposition de dess/
- 325 : P151 : Ah non ! Vous invite ../ Tu as oublié quelque chose.

326 : E1 : Zerara Zerara Said vous invi/  
 327 : P152 : Ah non ! L'école Zerrara Said.  
 328 : E1 : L'Ecole Zerara Said  
 329 : P153 : écoutez !  
 330 : E1 : vous in/ vous invite à dé/ à découvrir l'ex ./ l'ex ./ les  
 expositions/  
 331 : P154 : L'exposition.  
 332 : E1 : L'exposition de de de de dessins le trois avril à à l'école Zerara  
 Said.  
 333 : P155 : Par exemple. Voila. Vas-y !  
 334 : Ex : m'sieur  
 335 : Ex : L'école Zerara Said /.../  
 336 : P156 : Oui ?  
 337 : Ex : Vous invite à découv/à découvrir l'exposition de dessins le trois  
 avril à l'école Zerara Said.  
 338 : E2 : m'sieur  
 339 : P157 : Oui Rabah  
 340 : E2 : L'école Zerara l'école Zerara Said vous invites vous/  
 341 : P158 : Khemissi et ses camarades, est-ce que vous êtes en train  
 d'écouter ?  
 342 : E2 : à découvrir découvrir /.../  
 343 : E3 : m'sieur,  
 344 : E2 : l'expositio/ l'expositio/  
 345 : P159 : **L'exposition**  
 346 : E2 : l'exposition de de dessins le le trois avril à l'école Zerara Said.  
 347 : P160 : Euh, regardez une seconde ici ! Une seconde ! S'il vous plait !  
 S'il vous plait regardez ! Ca suffit ! Nabiha ! (Le professeur frappe sur le  
 tableau tout en parlant) Mohamed ! regardez ici ! Alors **ça**, ce que je viens  
 de tracer sur le tableau c'est la feuille. Hein, Voici la feuille. D'accord ?  
 348 : Ex : [ħħi]  
 349 : P161 : Euh, par exemple toi Mohamed, Reda, ils ont euh placé leur  
 dessin, leur image ici, par exemple. (le professeur montre sur la feuille  
 l'espace occupé par l'image). Amina a ajouté un dessin ici. (Le professeur  
 montre l'espace exploité sur la feuille) Dans cet espace, fi ħad ʔlmakan, dans  
 cet espace qui reste, dans cet espace qui reste, essayez d'écrire cette  
 invitation. Bien sûr écoutez, vous n'êtes pas obligés de mettre le euh onze  
 décembre ou le trois avril. La date vous la choisissez comme vous voulez.  
 350 : Ex : Oui m'sieur.  
 351 : P162 : Euh vous n'êtes pas obligés d'écrire euh par exemple euh de  
 cette manière (le professeur dessine les lettres au tableau). Vous pouvez  
 écrire des des lettres qui sont par exemple grandes, hein. Ecole par exemple  
 comme ça, hein, parce qu'il y a donc/ par exemple, Ecole. Ici par e/ par

exemple, je dis par exemple. Ici vous invite petit puis, l'exposition tout grand comme ça, avec des couleurs. N'oubliez pas de mettre la date de l'exposition. **Le lieu** de l'exposition et ce sera à peu près fini. Donc euh allez-y. Trouvez une place pour ce cette phrase ! Trouvez une place /../ Allez-y ! Commencez ! Employez toutes les couleurs que vous voulez ! N'oubliez pas le verbe **vous invite** hein, vous invite, qu'on n'a pas souligné sur l'affiche. Il faut l'écrire !

## Conversation N° : 2

**Objectifs** : distinguer les différents éléments d'une affiche publicitaire ;  
Comprendre leur complémentarité. (suite)

01 : P1 : Alors, nous allons terminer le travail ./ sur l'affiche publicitaire que nous avons commencé hier. Donc hier nous avons fait la première étape, hein. Euh vous avez placé: des illustrations. Vous avez écrit des petits mots. Euh puis à la maison, votre camarade xxxxx. Votre camarade a enrichi donc euh: l'illustration euh: de sa fiche, hein. Mais il reste quand même certaines choses que nous allons faire aujourd'hui. C'est une c'est une affiche publicitaire. Donc euh j'ai pensé à écrire des expressions comme ça pour attirer les invités, pour les faire venir, pour les inciter, les encourager. D'accord ? D'ailleurs c'est des expressions comme ça que nous avons rencontré dans le livre de Français. /.../ Donc alors je vais prendre euh euh pour exemple, d'abord celui/ le travail de votre camarade. Regardez au tableau. /.../ Observez seulement. Observez. Regardez. Je sais que xxx de ne pas voir clair, mais essayez de voir un peu xxx /.../ Euh regardez ici ./.../ xxx ses illustrations, c'est-à-dire les xxx utilisés par votre camarade. /.../ **Ca**, c'est un premier sujet, un premier sujet parce que dans l'illustration il y en a plusieurs. Nous allons prendre le plus grand, celui qui est donc au premier plan. ./ C'est un sujet, regardez. /.../ Euh, ce sujet aussi, il a été repris par d'autres élèves. Je vais vous montrer le travail de xxx. **Voilà**. C'est le même sujet. C'est le même sujet. Seulement avec un autre dessin. Regardez ça. Le travail de Rabah et de son groupe ./ Le travail de Basma et euh de son groupe aussi. **Ca** u/ une personne qui fait comme ça (l'enseignant mime l'action sur l'image) ? C'est quoi ça ? Le sujet maintenant ?

02 : Exx : c'est sport.

03 : P2 : xxx oui ? répète.

04 : Ex : m'sieur, m'sieur, m'sieur

05 : P3 : C'est ?


06 : Ex : c'est sport.

07 : P4 : c'est le /


08 : Ex : c'est le sport.

09 : P5: répètes.

10 : Exx: m'sieur

11 : P6 : 

12 : Ex : c'est le sport.

13 : P7 : 

14 : Ex : c'est le sport

15 : P8 : Alors ça c'est un premier sujet. Le sport. (le professeur écrit le sujet au tableau) Le sport. Euh donc le sport euh sujet traité par/ à la fois, le groupe

de Rabah et ses camarades, et le groupe de Basma et ses camarades. Ça c'est un premier sujet ././ Mais certainement l'exposition votre exposition euh ././ vous allez donc aborder, vous allez aborder plusieurs sujets. Il n'y a pas que le sport ./.../ Ça c'est un premier sujet. Mettez les affiches pour voir hein ./.../ Bon, euh votre camarade, regardez, elle a embelli sa sa fiche ou son affiche, pardon a avec des fleurs comme ça, des couleurs, xxx couleurs. Il y a aussi un poisson. Mais surtout les fleurs ./.../ hein. Euh est-c'que par exemple pour ça, pour ces fleurs, est c'qu'on peut placer ces dessins est c'qu'on peut le placer sous le titre de sport ?

16 : Ex : Non.

17 : P9 : Non. Ce n'est pas du sport. D'accord ? Ça c'est un autre sujet ././ qu'on appellerait xxx la nature morte, la nature morte. Enfin nous allons xxx ./.../ Oui, alors là oui. Nous avons un sujet très intéressant, dans le travail de ce groupe, hein. Euh surtout le sujet qui occupe le centre de l'affiche. Euh qu'est-ce que je vois ? Certainement Rabah qui s'occupe de xxx ne peut pas voir clairement. Moi je vois ici alors une montagne, le ciel bleu, des arbres, des animaux domestiques, un lapin, un cheval, un oiseau. Oui. Alors, euh xxx comment on peut appeler ça ?

18 : (silence)

19 : P10 : C'est un un paysage. Un paysage mandar tabiṣi. Un paysage. Nous allons l'écrire (le professeur écrit le mot sur le tableau). Paysage. Euh est-c'qu'il y a des élèves qui ont ././ qui ont illustré leur travail avec des des paysages ? manadir tabiṣija. Est-c'qu'il y a des: des paysages ? Montrez-moi vos affiches. man ḥuwa ḥli ḥandu manadir tabiṣija (qui a des paysages ?) Imène ? Imène ? Montrez ça. Non il n' y a pas de paysage, hein. Comme ça, un paysage (l'enseignant montre l'affiche) Il y a ici un mélange de: de confiserie, de: d'amandes aussi ././ D'accord ? Un panier ././ un panier rempli d/ d'aliments, c/ c'qu'on mange. Des aliments, des gâteaux xxx. On appelle ça donc euh la cuisine. La cuisine tout simplement. C'est de l'art culinaire. Alors nous allons dire euh cuisine, hein (le professeur l'écrit au tableau) Donc cuisine tout simplement, ou cuisine traditionnelle, puisque euh les choses présentées ici hein, euh c'est de la cuisine euh traditionnelle ./.../ D'autres affiches ? Très bien. Euh écoutez, je vais coller cette troisième. (l'enseignant colle l'affiche sur le tableau) ./.../ Silence ././ Ecoutez. ././ Nous allons commencer par ce premier travail hein. Ce premier travail. Euh vous qui avez fait ce travail, qui est-ce ? Il n'y pas vos noms ici ? Il y a / je vois ici Samia, Oualid, Amina et euh Redouane. D'accord ? **On va voir** maintenant la question on va voir si/ hé/ si le texte écrit ici ././ et les images, les illustrations nous allons voir s'ils s'ils marchent ensemble. ida kan kajan tawafuk bin ḥaduk ḥrusumat wa'nas wa ila les photos ida kan kajan tawafuk (s'il y a harmonie) D'accord ? Pour voir s'il y a cette correspondance entre le texte et euh/ Donc, bien sûr je ne vais pas prendre Redouane ou bien Samia

- ou bien Oualid pour en témoigner. Je vais prendre un autre élève qui est en dehors du groupe. D'accord. Alors Ouassila, viens ici. /../ On va commencer par xxx /.../ Alors, regardez ici .Ouassila xxx /.../
- 20 : Exx : m'sieur, m'sieur, m'sieur
- 21 : P11 : xxx à haute voix.
- 22 : Ex : m'sieur, m'sieur, m'sieur
- 23 : E15: l'école/
- 24 : P12 : Alors silence. Oui ?
- 25 : E15: L'Ecole Zerara Said vous invite à découvrir l'e/ l'exposition de dessins à l'Ecole Zerara Said
- 26 : P13 : Euh: je reprends. Il est écrit l'Ecole Zerara Said vous invite à découvrir une exposition de dessins à l'Ecole Zerara Said. Alors, ici c'est une exposition de **dessins. Toute sorte** de dessins. Alors nous allons voir si toutes les illustrations que vos camarades ont employées sont des dessins.  $\text{ʔnʔufu ida kan ʔʔi li staʔmluʔi baʔ ibahiw}$  (nous verrons si tous ce qu'ils ont utilisé pour embellir) xx kamal  $\text{ʔnsamuʔiam rusumat}$  (tout sont des dessins) Alors, euh Ouassila va nous donner son point de vue. Euh, elle va nous donner son point de vue. Euh ça euh c'est c'est c'est c'est un dessin ou par exemple une photo ?
- 27 (silence)
- 28 : P14 : C'est à dire c'est quelqu'un qui écrit à la main ou bien euh c'est une prise de vue à: à l'appareil ?
- 29 : E15: C'est dessin à la main
- 30 : P15 : C'est un dessin. Et ça ?
- 31 : E15 : C'est un dessin.
- 32 : P16 : C'est un dessin. Et ça ?
- 33 : E15 : C'est un dessin.
- 34 : P17 : Euh, et ça ?
- 35 : E15 : C'est un photo.
- 36 : P18 : Ah mais non, non. C'est à la main. Regardes bien /../ Ça aussi c'est un dessin, seulement **il est bien fait**, hein. Il est mieux fait que les autres, c'est tout mais c'est un dessin. Euh, alors écoutez. Je vais poser une question à votre camarade. Dans le texte, Amine, c'est une exposition de dessins.  $\text{maʔrad li rusumat}$  (exposition pour dessins) Est c'que euh l'illustration et le texte marchent ensemble ?
- 37 : E11: Ils marchent euh dess/ Ils marchent/
- 38 : P19 : ensemble.
- 39 : E11: ensemble.
- 40 : P20: Alors, votre camarade dit que le travail xxx, une exposition de dessins  $\text{maʔrad li rusumat}$  et tous ce qu'ils ont employé pour l'illustrer, ce sont des dessins. Euh, nous allons voir avec le deuxième la deuxième affiche /../ Euh c'est le travail de Basma, Amina, et ses deux camarades, c'est ça ?

- Alors c'est Rabah qui va les lire xxx et voir la correspondance xxx. Va y. Viens Rabah. /.../. Tu commences par lire.
- 41 : E1 : L'Ecole Zerara Said vous invité dé/ découvrir l'ex/ l'exposition/  
 42 : P21 : l'exposition  
 43 : E1 : l'exposition de dessins à l'Ecole Zerara Said  
 44 : P22 : Très bien. Euh, alors attends, d'abord ce n'est pas fini. Euh l'Ecole Zerara Said va donc donner une exposition de dessins maṣrad li rusumat. Voici l'affiche présentée par ce groupe de: d'élèves. ././ Nous allons voir s'il y a ou non correspondance entre les illustrations employées et euh le sens du texte et et le texte exposition de dessins. Rabah une question. Ça, regarde. Regarde. Euh est-c'que ce couffin rempli de fruits, donc et lui-même décoré, joliment, est-c'que ça c'est/ est-c' qu'on peut appeler ça dessin ? C'est un dessin ?
- 45 : E2 : Oui.  
 46 : P23 : Oui c'est un/  
 47 : E2 : Oui c'est un dessin.  
 48 : P24 : Euh, je vois ici un arbre, hein, à la forme d'un sapin. Euh euh dessiné donc il y a beaucoup de couleurs. Euh cet arbre ce/ cet arbre est-c'que c'est un dessin par exemple ou une photo ?  
 49 : E2: C'est un dessin.  
 50 : P25 : C'est un dessin. Euh regardez maintenant ça. /.../ Alors qu'est-c' que tu penses, Rabah ? Tu penses que c'est un dessin ou une photo ?  
 51 : E2 : Une photo.  
 52 : P26 : Une photo ? Euh nous allons voir euh l'avis de d'autres. Meriem viens ici. Faites vite un peu. Rabah dit que euh cette illustration est une photo. C'est-à-dire euh une œuvre réalisée avec un appareil photographique. Est-c'que ça c'est vrai ? C'est une photo ?  
 53 : E3 : C'est un photo.  
 54 : P27: C'est une/  
 55 : E3 : Oui c'est une photo.  
 56 : P28: Euh, donc Meriem est d'accord aussi avec Rabah. Elle dit que c'est une photo. Nous allons voir euh allons merci. Restez ici. Nous allons voir euh l'avis d'autres. Toi Mourad. Viens. ././ Meriem mets toi de ce côté. Euh, je parlais tout à l'heure avec ces deux camarades au sujet de cette illustration. Rabah et Meriem affirment que c'est une photo. Euh bon écoutez une photo, elle doit être prise donc avec un appareil photographique ././ D'accord ?  
 57 : E16 : Oui.  
 58 : P29 : Euh regardez bien est-c'que il s'agit vraiment d'une photo ou d'une d'un simple dessin ?  
 59 : E16 : Non, c'est un dessin  
 60 : P30 : C'est un ?  
 61 : E16 : Dessin.  
 62 : P31 : xx euh euh reprends.

63 : E16 : C'est un photo/  
64 (rire du groupe)  
65 : P32 : Attention xxx. C'est un ?  
66 : E16 : C'est un dessin.  
67 : P33 : C'est un dessin. Euh, alors il y a/ Vous êtes deux contre un. Nous allons voir euh l'avis de: Amina. Viens.  
68 : E5 : xxx  
69 : P34 : Un dessin dit Amina. et Oualid qu'est-c'qu'il dit ?  
70 : E1 : Un dessin.  
71 : P35 : Et: Samia ?  
72 : E17 : Un dessin.  
73 : P36 : Et Hocine ?  
74 : E4 : Un dessin.  
75 : P37: Et Mohsen salah ?  
76 : E18 : Un dessin.  
77 : P38: Hassiba ?  
78 : E14 : Un dessin.  
79 : P39 : Farid ?  
80 : E7 : Un dessin.  
81 : P40 : Dib ?  
82 : E19 : Un dessin.  
83 : P41 : Alors, euh donc euh vous êtes battus, hein ?  
84 : Exx : (rires)  
85 : P42: Tout le monde est contre vous, hein ? Et et et moi donc euh je joins ma parole à ceux de/ à celles de vos camarades. **C'est un dessin et non** une photo. D'accord ? C'est un dessin. Euh euh Rabah toi tu restes et xxx vos vos affiches. Alors Rabah maintenant, nous avons des dessins partout. Des dessins partout. Nous avons ici exposition de dessins. S'il vous plait ! /../ xxx. C'est une exposition de dessins. Et l'affiche est illustrée /../ **de nombreux dessins**. Donc Rabah est-c'que le texte et l'affiche sont en concordance ? c'est-à-dire est-c'qu'ils marchent ensemble ou bien ils marchent pas ensemble ?  
86 : E2 : (silence)  
87 : P43 : Le texte et l'affiche, est-c'qu'ils marchent ou est-c'qu'ils ne marchent pas ensemble ?  
88 : E2 : (silence)  
89 : P44: Parles parce que nous sommes en train d'enregistrer.  
90 : E2 : Ils marchent/  
91 : P45: Ils marchent ?  
92 : E2 : Ils marchent ensemble.  
93 : P46: Ils marchent ensemble. Oui il y a parfaitement une correspondance.  
94 : Ex : m'sieur  
95 : P47 : Silence xxx un seul ? montre moi le seul dessin qu'il y a.













- 96 : Ex : xxx.
- 97 : P48 : Alors je répète la question. Samia, est-c'qu'il y a un seul dessin ou plusieurs dessins ?
- 98 : E17 : Plusieurs dessins.
- 99 : P49 : Plusieurs dessins. Sur l'affiche, est-c'qu'il y a des photos ?
- 100 : E17 : (silence)
- 101 : P50 : Alors parles. Parle.
- 102 : E17: Non.
- 103 : P51 : Non ?
- 104 : E17 : Il n' a pas de photos.
- 105 : P52 : Il n'y a pas de photos. Euh regarde cette affiche. /../ Cette affiche est-c'que euh/ hé/ Est-c'qu'elle te plait ? C'est-à-dire est-c'qu'elle est belle ? Ou bien elle ne te plait pas ? Elle n'est pas belle ?
- 106 : E17 : belle.
- 107 : P53 : belle ? Euh, toi si euh Samia, si on te donnait cette affiche, /../ est-c'que tu iras à l'école Zerara Said pour voir ?
- 108 : E17 : (silence)
- 109 : P54: C'est-à-dire, cette affiche /../ t'encourage à aller à l'Ecole pour voir ?
- 110 : E17 : (silence)
- 111 : P55: xxx ʔtʃadʒʃak baʃ ʔtruhi wala mat/ makif rayba baʃ ʔtruhi mataʃtikʃ rayba baʃ ʔtruhi ? (t'encourage pour y allez ou ne t'en/ tu n'as pas l'envie d'y aller ?)
- 112 : E17 : tʃadʒaʃni (cela m'encourage)
- 113 : P56 : Hein ?
- 114 : E17 : tʃadʒaʃni (cela m'encourage)
- 115 : P57 : Donc écoutez. Votre camarade dit/ /../ Qu'est-c'qu'elle dit ? Elle dit qu'en voyant cette affiche /../ avec ses couleurs etcetera, elle dit que ça me pousse à aller voir l'exposition tʃadʒaʃni baʃ ʔnruħ ʔnʃuf ħad ʔlmaʃrad parce que dans l'affiche, il y a quelque chose qui est beau, qui attire. Bon, on ne peut pas peut être le situer mais il y a toujours quelque chose de beau ħadʒa dʒamila (quelque chose de beau) qui nous attire à découvrir donc cette exposition, euh proposée par l'affiche. D'accord ?
- 116 : Exx : Oui
- 117 : P58 : Très bien. Alors, vous allez maintenant reprendre vos vos feuilles xxx. Said ? xxx. Maintenant /.../ xxx /.../ Ecoutez la première partie que tout le monde a écrit (le professeur frappe sur le tableau). Donc, ce sont des choses que tout le monde a mis sur sa fiche/ son affiche. C'est Zerara Said vous invite à découvrir l'exposition de dessins, à l'école Zerara


- Said. Bien sûr dans ce petit texte, il y a quelques fautes d'orthographe que nous corrigerons après ./., comme ici L'Ecole vous invite ent. xx. Ce sont des choses qu'on va corriger xxx c'est très important pour une affiche publicitaire majkunj ʔxtaʔ (sans fautes) dans l'affiche publicitaire. Euh lit Basma. Lit. Ecoutez tous.
- 118 : E6 : L'Ecole Zerara/
- 119 : P59 : Hé mettez l'affiche pour xx. Vous n'avez rien fait ? Ah ! d'accord.
- 120 : E6: L'Ecole Zerara Said vous invite à découvrir l'exposition de dessins à l'école
- 121 : P60 : de dessins.
- 122 : E6 : de dessins à l'Ecole Zerara Said.
- 123 : E8 : m'sieur
- 124 : P61 : oui ? toi maintenant. Sarah ?
- 125 : E8 : L'Ecole Zerara Said vous invite dé/ découvrir l'exp/ l'exposition de dessins, le trois janvier à l'Ecole Zerara said.
- 126 : P62 : Ah ! Vous avez vu ? Sarah a donné la date.
- 127 : E8 : m'sieur
- 128 : P63 : dans le texte de Basma et ses camarades, il n'y a pas de date. Donc, ça c'est un manque. Il faut il faut l'écrire, la date, hein. Très bien sarah. La date Said ?
- 129 : E20 : L'Ecole Zerara Said vous invité à découvrir l'/ l'expositio/
- 130 : P64 : Ah ! toi, tu as un problème avec le mot exposition.
- 131 : E20 : l'exposition de dessins le premier/
- 132 : P65 : le premier.
- 133 : E20 : le premier février à Zerara Said
- 134 : P66 : Le premier février euh, je vais prendre cette date parce que c'est important. Le premier février (le professeur écrit cette date sur le tableau). Je vais vous dire pourquoi. C'est important. Oualid ?
- 135 : E1 : L'Ecole Zerara Said vous invite à à découvrir l'exposition de de dessins le dix le dix le dix neuf avril à à l'ecole Zerara Said.
- 136 : P67 : Le dix neuf avril. Je prendrai aussi cette date. (le professeur l'écrit sur le tableau) Euh, je voudrais euh écouter un dernier, un dernier message avant de passer à la suite de la leçon. Alors, c'est toi Ainous xxx. Lit ce qui est écrit.
- 137 : E21 : L'Ecole Zerara Said vous vous invite/ vous invite à à dé/ à déc/ à décon/
- 138 : P68 : à découvrir
- 139 : E21 : à découvrir le monde de l'av/ de l'éc/de l'école à Zerara Said.
- 140 : P69 : xxx /.../ Euh, écoutez. Je vais reprendre le travail de vos camarades. Elle dit l'Ecole Zerara Said vous invite à découvrir/ écoutez à découvrir quoi ? le monde de l'aventure, le monde de l'aventure. Euh,

d'abord, vos camarades ont pris cette expression dans le livre de Français, parce que, finalement il ne s'agit pas de découvrir le monde de l'aventure. Euh vous, vous allez organiser une exposition de dessins. Vous voyez. Euh, alors je crois que/ alors vous êtes/ votre travail est hors sujet hein, parce que nous nous sommes mis d'accord sur le sujet c'est l'exposition de dessins, et pas autre chose. Alors, je vais prendre un autre travail /../ Oui xxx.

- 141 : Ex : m'sieur  
142 : P70 : xxx  
143 : Ex : L'école Zerara Said vous invite à à découvrir l'exposition/  
144 : P71 : L'exposition/  
145 : Ex : l'exposition de dessins à l'Ecole Zerara Said.  
146 : P72 : Merci. Une question. Ecoute, Ainous, arrête de parler maintenant (le professeur frappe sur le tableau). Dans cette exposition /../ est-c'qu'il y a un seul sujet ou bien, est-c'qu'il y a plusieurs sujets ? Euh, dans les dessins, dans les dessins. Dans l'exposition de dessins, est-c'qu'il y a un seul sujet ou est-c'qu'il y en a plusieurs ?  
147 : Ex : Il y' en a plusieurs.  
148 : P73 : Alors, il y a plusieurs/  
149 : Ex : Il y a plusieurs sujets, /../ sujets.  
150 : P74 : Sujets. Mourad ?  
151 : E16 : Il y en a plusieurs sujets  
152 : P75 : Non, non. Il y a plusieurs sujets.  
153 : E16 : Il y a plusieurs sujets/  
154 : P76 : Ça va, vous dites il y a plusieurs sujets, ou il y en a plusieurs.  
155 : Ex : m'sieur  
156 : P77 : Oui ?  
157 : Ex : il y a plusieurs sujets.  
158 : P78 : Merci. Oui,  
159 : Ex : il y a plusieurs sujets.  
160 : P79 : Oui  
161 : Ex : Il y a plusieurs sujets.  
162 : P80 : Plusieurs sujets, vous dites. Euh, par exemple ? Donne-moi un sujet. Un ?  
163 : Ex : Sport.  
164 : P81 : Sport. C'est un sujet mawdu<sup>5</sup> Euh, c'est un sujet que nous trouvons ici, hein xxx des dessins qui parlent de sport. Premier sujet. Deuxième ?  
165 : E8 : message.  
166 : P82 : Euh, euh recommences. Ce n'est pas message. Lisez correctement. Sarah.  
167 : E8 : Paysage.  
168 : P83 : Oui, c'est ça.

- 169 : E8 : Paysage.  
 170 : P84 : Paysage.  
 171 : E8 : paysage.  
 172 : P85 : Sport. Paysage.  
 173 : Ex : m'sieur  
 174 : P86 : Oui ?  
 175 : Ex : Cuisine.  
 176 : P87 : Cuisine. Est-c'qu'il y a sur vos affiches d'autres sujets qui ne sont pas mentionnés sur le tableau ? Nous avons écrit cuisine, paysage, bon comme ça sport. Est-c'que sur vos affiches il n'y a pas d'autres sujets qu'on a pu indiquer sur le tableau ?  
 177 : Ex : Non.  
 178 : P88 : Alors, très bien. Euh donc je reviens à la question de tout à l'heure. Est-c'qu'il y aura/ au futur, est-c'qu'il y aura / parce que l'exposition, c'est le premier février. Nous sommes en janvier. Donc février c'est le futur. Dix neuf avril. Alors, nous allons parler au futur pour le reste de l'affiche. Est-c'qu'il y aura un seul sujet ./ ou bien il y aura plusieurs sujets ? Répondez à cette question.  
 179 (Silence)  
 180 : P89 : Dans cette exposition, il y aura un seul sujet, c'est-à-dire tous les élèves parlent du sport ou bien tous les élèves parlent de cuisine dans leurs travaux ? ou bien il y aura **plusieurs** sujets ? allez-y !  
 181 : Ex : Il y aura plusieurs sujets.  
 182 : Ex : Il n'y a pas plusieurs/  
 183 : P90 : Ne dites pas il n'y aura pas. Nous parlons au futur. Il/ Euh, Sarah.  
 184 : E8 : Il y aura plusieurs sujets.  
 185 : P91 :   
 186 : Ex : Il y aura plusieurs sujets.  
 187 : P92 :   
 188 : Ex : Il y aura plusieurs sujets.  
 189 : P93 :   
 190 : Ex : Il y aura plusieurs sujets.  
 191 : P94 :   
 192 : Ex : Il y aura plusieurs sujets.  
 193 : P95 :   
 194 : Ex : Il y aura plusieurs sujets.  
 195 : P96 : Il y aura plusieurs sujets. Comme ? Comme ? ./ / Comme ?  
 196 : Ex : Le sport.  
 197 : P97 : comme le sport. Comme ?

- 198 : Ex : m'sieur
- 199 : P98 : 
- 200 : Ex : La cuisine.
- 201 : P99 : comme la cuisine. 
- 202 : Ex : Le paysage.
- 203 : P100 : Le paysage. Alors, nous allons compléter notre affiche. Nous allons écrire/ Nous allons expliquer aux destinataires, c'est-à-dire les gens auxquels euh nous parlons. On parle. Nous allons leur expliquer ici que dans l'exposition, il y aura plusieurs sujets: la cuisine, le sport, le paysage, les arbres. Nous allons les/ pour les faire venir en xxx. Comme ça Basma n'a pas la place ou écrire le reste. Alors tu peux écrire au-dessus de de l'affiche. Tu peux écrire ici, hein. Ca peut marcher. On peut écrire ici, par exemple, et ça peut marcher très bien. Alors, nous allons compléter. Est-c'qu'il y aura un seul ou plusieurs sujets ?
- 204 : Ex : m'sieur. Il y aura plusieurs sujets.
- 205 : P101 : comme ?
- 206 : Exx : m'sieur
- 207 : P95 : 
- 208 : Exx : Le sport
- 209 : P102 : 
- 210 : Ex : Cui/ cuisine.
- 211 : P103 : 
- 212 : Ex : Paysage.
- 213 : P104 : Paysage. Alors, nous allons/ vous allez compléter /../ Alors nous allons dire plusieurs sujets seront abordés (le professeur écrit en même temps au tableau).
- 214 : Ex : m'sieur, m'sieur, m'sieur,
- 215 : P105 : Oui. Essayer d'écrire donc avec une écriture belle, hein, euh grande aussi. . Sport. Oui, merci. Un autre.
- 216 : E8: m'sieur, m'sieur, m'sieur,
- 217 : P106 : oui, sarah xxx une autre couleur. Toi tu prendras une autre couleur. Celle-ci par exemple. /../ qu'est-ce que tu fais Sarah ?
- 218 : Exx : (rires)
- 219 : E8 : m'sieur, m'sieur, m'sieur,
- 220 : P107 : Alors, les sujets abordés dans les dessins ? Il y a le sport euh en plus de sport quel autre sujet ?
- 221 : Exx : m'sieur, m'sieur, m'sieur,
- 222 : P108 : C'est très bien. Oui, Oualid . Toi tu prendras une autre couleur. /.../ Regardez tous /.../
- 223 : E8 : m'sieur, m'sieur, m'sieur,

- 224 : P109 : xx oui, tu as un autre sujet à nous proposer ? un autre sujet ?  
 Qu'est-ce que tu-as ? vas-y! fais-le! Vas-y ! au tableau. Qu'est-ce que tu  
 veux ? Viens! xx Pour lire ? vas-y ! lit. Oui. Lit.
- 225 : E8 : Plusieurs sujets/
- 226 : P110 : sujets/
- 227 : E8 : sujets seront abordés: sport, cuisine, paysage.
- 228 : P111 : Oui. Ecoutez bien. Dans une affiche publicitaire, euh, dans  
 une affiche publicitaire euh, l'écriture, il y aura **plusieurs** sortes d'écriture.  
 Plusieurs types d'écritures. Il y a l'écriture petite, d'autres plus grandes. Alors  
 nous, nous allons écrire ces sujets euh par différentes écritures. On va aussi  
 les embellir pour mieux attirer l'attention de celui qui lit euh notre affiche.  
 Sport, par exemple, moi je préfère euh, cette écriture. Par exemple (le  
 professeur dessine au tableau les lettres ).
- 229 : Exx : sport
- 230 : P112 : par exemple xxx. 
- 231 : Ex : sport
- 232 : P113 : Oui euh euh Oualid aurait préféré, par exemple que ce O soit  
 fait comme un ballon comme ça. Oui ? puisque le O lui-même est xxx. Vous  
 voyez ? alors, quand vous complétez votre affiche, essayer d'imaginer des  
 écritures comme ça. Des couleurs, des formes, des lettres. Bon n'écrivez pas  
 comme ça spo:rt (le professeur écrit le mot au tableau), st. Moi, je  
 préférerais que ce soit écrit avec des lettres comme ça (le professeur dessine  
 les lettres), que xxx. Allez y. Ecrivez, essayez de bien écrire. Plusieurs sujets  
 seront abordés sport, cuisine, paysage. Mais essayez d'écrire donc avec des  
 couleurs, comme ça. S comme ça, en rouge par exemple. Le R en vert, hein.  
 C'est pour attirer l'attention de celui qui qui xxx Essayez de d'employer  
 votre imagination. Euh, votre imagination. Alors, mettez vous en petits  
 groupes. (Les élèves se plongent dans le travail dans un vacarme  
 assourdissant)

## Conversation N° 3

### Lecture de l'image du dépliant:


**Objectif:** Savoir lire un dépliant d'information : repérer son objet et le public auquel il s'adresse d'un simple survol.

01 : P1 : xxx

02 : (silence)

03 : P2 : je vois des/

04 : E1, E2, Ex : enfants

05 : P3 :  répète ça ! (en désignant un élève)

06 : E1 : je vois des enfants

07 : P4 :  oui ?

08 : E2 : je vois des enfants

09 : P5 :  oui ?

10 : E3 : je vois des enfants

11 : P6 : Est-ce que ce sont des enfants de notre pays ?

12 : E1 : Non.

13 : P7 : Est-ce que se sont des enfants Algériens ?

14 : E3 : Non m'sieur

15 : P8 : Regardez bien qu'est ce qu'ils représentent ! Oui?

16 : E4 : Non i/ ils sont/

17 : P9 : Ce sont/

18 : E4 : Ce sont des ani/

19 : P10 : Des enfants

20 : E4 : Ce sont des enfants de tout:: tout le monde.

21 : P11: du monde oui c'est bien, oui. du monde

22 : E4 : du monde/

23 : P12 : entier

24 : E4 : entier.

25 : P13 : Très bien ! Ils représentent donc plusieurs catégories /../ d'enfants. Des enfants qui appartient à plusieurs pays. Voilà. C'est ça. Euh, le sujet que nous allons voir, aujourd'hui c'est euh, l'enfance, l'enfance. Donc les les problèmes dans l'ensemble/ les problèmes des enfants et on va connaître ensemble comment vous pouvez participer /vous pouvez participer à changer le monde d'aujourd'hui/ à changer le monde d'aujourd'hui. Cette affiche c'est un dépliant. Vous avez une partie une partie /on expose /on pose des questions. Voyez ! Et ici (le professeur montre) on répond à ces questions. D'accord ? On va essayer de lire et comprendre en même temps/ Euh/ Nawfal tu lis !

## Conversation N° 4

Question N° 8, page 43 (séquence N°3 du projet):

**Question :** "imagine qu'on te demande de remplacer les paragraphes "le rêve" et "la réalité" par des photos. Décris les deux photos que tu proposerais.

01 : P1 : xxx hein, faire un dessin, une image, à travers si vous voulez ce passage, comment vous allez dessiner ces enfants ? Comment vous allez les les les mettre dans une image ? Hein ? Essayons de / Si on vous demande de prendre le euh, par exemple le crayon, une feuille et vous allez dessiner des enfants, comment vous allez les dessiner ? Hein, ces enfants qui vivent dans la misère, dans la peur, dans euh /Il y a des maladies, il y a des problèmes, comment vous allez les dessiner ? Est ce sont des enfants qui sont bien ?

02 : Ex : Non.

03 : P2 : comment sont-ils alors, hein ?

04 : Ex : xxx

05 : P3 : Ils sont / ils sont mal/

06 : Ex : Malheureux

07 : P4 : Malheureux qui sont malheureux. Euh, /est-ce que vous allez les dessiner comme des enfants qui qui sourient, qui sont/ Non, ce sont des enfants qui sont malheureux, ce sont des enfants qui sont/ Euh, bien sûr ces enfants qui sont faibles, maigres. Ils ne mangent pas bien, hein. Surtout si si on va du côté de l'Ethiopie ou bien de la Somalie, on voit dans la télévision des enfants qui sont euh/, qui ne sont pas en bonne santé. Ils sont maigres, pourquoi ? Parce qu'ils ne mangent pas bien. Ils sont aussi / Est-ce ce sont des enfants qui sont bien habillés?

08 : Ex : Non

09 : P5: Non ce sont des enfants qui sont / qui ne sont pas bien habillés. Ce sont des enfants qui sont tristes qui sont mal/ malheureux.

10 : P6 : Et si nous allons voir maintenant le rêve, c'est-à-dire ce qu'on veut/ souhaite avoir. Ce qu'on veut avoir, ce que l'UNICEF veut par exemple. Il veut changer la misère euh, en richesse, les les les petits enfants vont vivre dans si vous voulez, euh : dans le bonheur, vont vivre dans la joie. Ils vont être tranquilles, ils vont aller à l'école et ainsi de suite. Nous allons voir le rêve, euh bon allez xxx ce passage Ben Aouida vas-y/

(L'enfant lit le passage suivant)

11 : P7 : très bien. Donc ce qu'aspire l'UNICEF c'est de rendre à un enfant quoi ? Elle veut leur rendre le sourire. Alors si vous allez dessiner hein, représenter en image le rêve ? Comment vous allez euh, dessiner ces enfants ? Est ce que ce sont des enfants malheureux ? Des enfants maigres, mal habillés, comment vous allez les dessiner ? Si on vous demande de reproduire ça sur image ?

12 : (silence)

13 : P8 : Dans le rêve ? On va dessiner des enfants. Comment sont ils ? Premièrement ils sont des enfants en bonne ? En bonne santé en bonne santé parce



qu'euh, ils se soignent bien, ils sont/ y a des ap/ des hôpitaux, il y a des médecins, il y a tout, euh, /comment sont-ils habillés ?

15 : (silence)

16 : P9 : Certainement ce sont des enfants qui sont bien, bien habillés. Ils sont des enfants qui sont bien habillés, des enfants qui sourient euh, qui sont heureux et qui vivent/ Il n'y a pas de différence entre la fille et le garçon. Le garçon et la fille vivent sur un pied d'égalité et si vous voulez il n'y a pas de discrimination euh, tout ce que demandent ces enfants là, le trouvent. Ce sont des enfants qui ne sont pas privés de l'école. Dans certains pays les enfants ne vont pas à l'école. A l'âge de six ans, au lieu d'aller à l'école ils vont travailler. C'est dur pour un enfant. Donc l'UNICEF ne veut pas que ces enfants soient **privés de la sorte**, soient privés de beaucoup de choses, hein. Donc c'est ça ce que veut, souhaite l'UNICEF. C'est ça ce que veut l'UNI/ l'UNICEF. Très bien. Alors la session extraordinaire de l'UNICEF /ce que veut organiser l'UNICEF, hein est xxx à quelle date ? C'est quand et où ? Cherchez ici dans xxx quand et ou ?

17 : (silence)

18 : P10 : Quand et ou ? Trouvez la date le temps et le lieu, c'est là ou se passe si vous voulez la réunion. Abdessamad ?

19 : E6 : Euh, à New York.

## Echelle des plans



**Plan d'ensemble**



**Plan de demi-ensemble**



**Plan moyen**



**Plan américain**



**Plan rapproché taille**



**Plan rapproché poitrine**



**Gros plan**



**Très gros plan**

<http://www.crdp.ac-grenoble.fr/medias/telech/echplan.rtf>

L'école Ferroua Saïd  
vous invite à découvrir  
l'exposition de dessins  
à l'école Ferroua Saïd.



Plusieurs sujets seront abordés

Hassiba  
Imane

SPORT



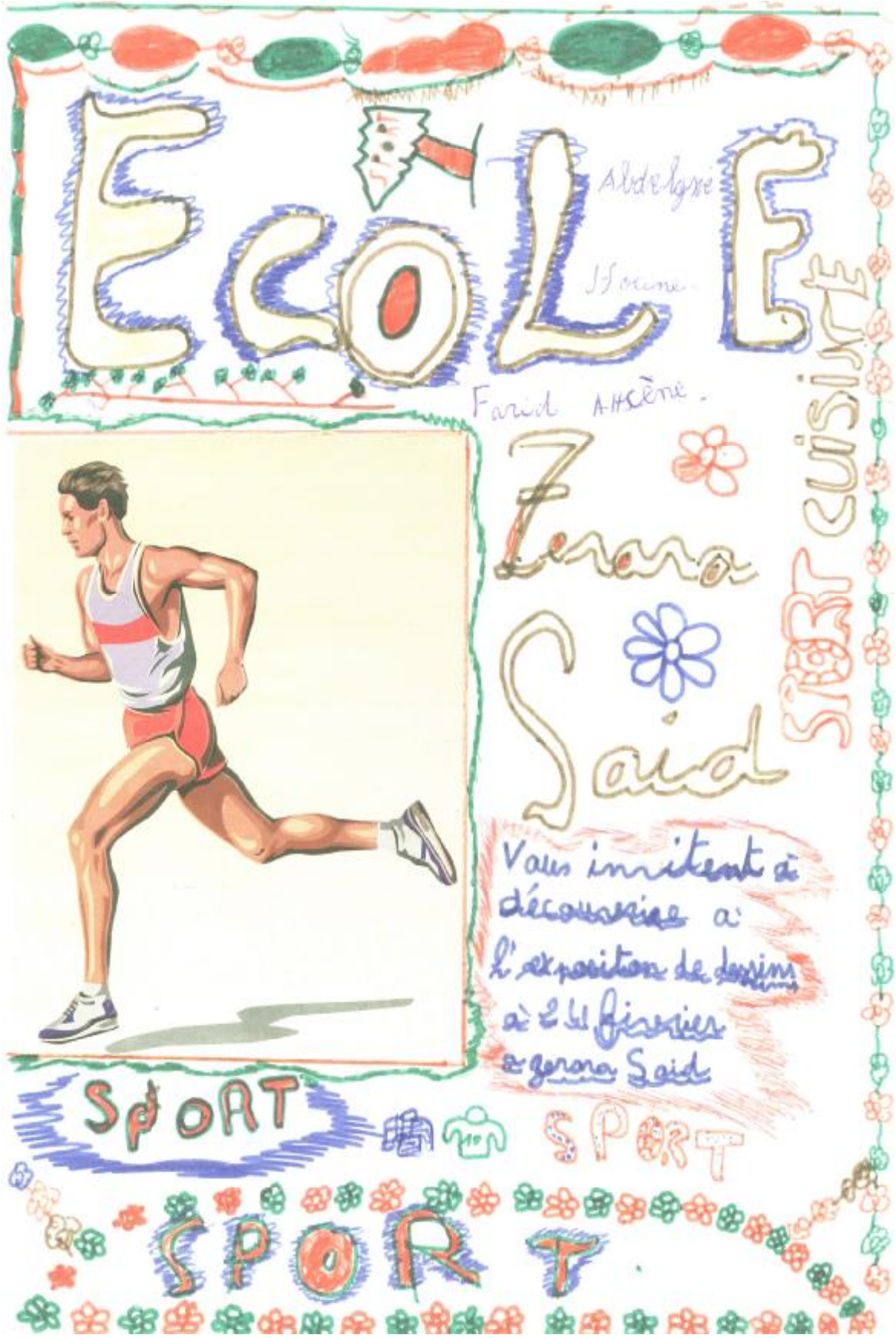
Soufiane  
Radouane



CUISINE  
PAYBACE







Abdelgazi  
 Houne  
 Farid Assène



Zerara  
 Said

Vous invitez à  
 découvrir à  
 l'exposition de dessins  
 à la fin de l'année  
 de Zerara Said

SPORT

SPORT

SPORT



Plusieurs élèves ont été honorés

SPORT

Bonne

ECOLE

Nadia  
Zerrara Saïd nous invite  
à découvrir l'expression  
de dessins à l'école Zerrara  
Saïd au 5 avril.

Méliem



SPORT

# ECOLE

Zorara  
Saïd



Vous invitent  
à découvrir  
l'exposition de  
dessins à  
propos  
de Zorara  
Saïd

1 Saïd  
2 SAMI  
3 AHmad  
4 Abef.

SPORT

2004

POUR TOI

## Bibliographie :

### Livres :

- 1- ADAM, JM & BONHOME, M. : L'argumentation publicitaire. Rhétorique de l'éloge et de la persuasion, Ed. NATHA, 2000.
- 2- AUSTIN, J. : Quand dire, c'est faire (trad. Fr) Paris, le seuil, 1991.
- 3- BACHELAR, G. : La poétique de l'espace, Quadriage/PUF, Paris, 1957.
- 4- BARTHES, R. : Le plaisir du texte, Ed. du Seuil, Paris, 1973.
- 5- BERARD. E. : L'approche communicative : Théorie et pratiques, Ed. CLE International, Paris 1991.
- 6- BOUGUARRA, T. : Didactique du Français langue étrangère dans le secondaire algérien : contribution à une méthodologie d'élaboration/réalisation, Ed. Office Des Publications Universitaires, Alger, 1991.
- 7- BOURRISSOUX, J.L. & PELPEL, P. : Enseigner avec l'audiovisuel, Les Editions de L'Organisation, Paris, 1992.
- 8- CICUREL, F. : Lectures interactives en langue étrangère, Ed. Hachette 1991.
- 9- CLOUTIER, J. : L'Ere d'EMEREC, Ed. Les Presses de l'Université de MONTREAL, MONTR2AL 1975.
- 10- CUQ, J. P. & GRUCA, I. : Cours de didactique du français langue étrangère et seconde, Presse universitaire de Grenoble, 2003.
- 11- DANSET-LEGER, J. : L'enfant et les images de la littérature enfantine, Ed. Pierre MARGADA, 1980.
- 12- De Saussure, F. : Cours de linguistique générale, Ed. ENAG, Alger, 1994, 2<sup>ème</sup> édition.
- 13- GERVEREAU, L. : Voir, comprendre, analyser les images, Ed. La Découverte, Paris, 1997.
- 14- HAMM, L. : Lire une image, Ed. Armand Colin, Paris, 1986.
- 15- JAKOBSON, R. : Essais de linguistique générale, Ed. De Minuit, 1963.
- 16- JEAN, G. : Pour une pédagogie de l'imaginaire, Ed. Casterman, Belgique, 1976.
- 17- JOLY, M. : Introduction à l'analyse de l'image, Ed. NATHAN, 1993.
- 18- JOLY, M. : L'image et les signes, Ed. NATHAN, 1994.
- 19- JOLY, M. : L'image et son interprétation, Ed. NATHAN, 2002.
- 20- LA BORDERIE, R. : Education à l'image et aux médias, Ed. NATHAN, 1997.
- 21- LA BORDERIE, R. : Les images dans la société et l'éducation, Ed. Casterman, Belgique, 1972.
- 22- Marin, L. : Etudes sémiologiques. Ecriture peinture, Klincksieck, 1971.
- 23- MARTIN, M. : Sémiologie de l'image et pédagogie, Ed. PUF, 1982.
- 24- MOIRAND, S.: Enseigner à communiquer en langue étrangère, Ed. Hachette, Paris, 1990.

- 25- KERBRAT-ORECCHIONI, C. : La connotation, Presse Universitaire, Lyon, 1984, 4<sup>ème</sup> édition.
- 26- KERBRAT-ORECCHIONI, C. : Les interactions verbales,-T1, 1990.
- 27- GARDIE, R. et Al. : Paroles aux images, d'un média l'autre, Collectif sous la direction de, Ed Armand Colin-Bourrelier, Paris 1987
- 28- PEIRCE, C. S : Ecrit sur le signe, Ed. Le SEUIL, 1978.
- 29- RAVESTEIN, J. : Autonomie de l'élève et régulation du système éducatif, Paris, 1999.
- 30- TARDY, M. : Le professeur et les images, Ed. PUF, 1966.
- 31- VETTRAINO-SOULARD, M. C. : Lire une image, Ed. Armand Colin, Paris, 1993.

### **Articles :**

- 1-AOUADI, S. : Interculturalité dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, In Le Quotidien D'Oran du 04 décembre 2002.
- 2- BARTHES, R. : Rhétorique de l'image, In Communications N° 4, Paris, 1964, Ed. Le Seuil.
- 3- BEACCO, J.C: Sur la notion de compétence en langue didactique des langues, synthèse notion de compétence en langue, in Notion en question N° 6, septembre, 2002.
- 4- CASTELLOTTI, V. : La notion de compétence en langue, In Notions en questions, Rencontres en didactique des langues numéro 6, septembre 2002.
- 5- DELANNOY, P. A. : L'image dans le livre de lecture, In communications N° 33, 1981, Ed. Le Seuil.
- 6- Dolz, J. : L'énigme de la compétence en éducation. Des travaux en sciences de l'éducation revisités, La notion de compétence en langue, in Notion en question N° 6, septembre 2002.
- 7- DURAND, Jacques : Rhétorique et image publicitaire, In communications N° 15, 1970, Ed. Le Seuil.
- 8- LINGRU, G. & PAHURT, S. : A quoi peut servir une image ?
- 9- MEIRIEU, P. : L'évolution du statut de l'image dans les pratiques pédagogiques, deuxièmes rencontres nationales de la liste cdidoc-fr, Lyon 23-24 octobre 2003.
- 10- METZ, C. : Au-delà de l'analogie, l'image, In communications N° 15, 1970, Ed. Le Seuil.
- 11- MONDADA, L. & PEKARAEK DOEHLER, S.: Interaction sociale et cognition située: quel model pour la recherche sur l'acquisition des langues ? In AILE n° 12-2000.
- 12- RECANATI, F. : Qu'est ce qu'un acte locutionnaire ? In communications N° 32, 1980, Ed. Le Seuil.



### **Documents électroniques :**

- 1- DUGAND, P. : Une pédagogie de et par l'image permet-elle le développement de compétences dans le domaine de la langue orale chez l'enfant non francophone ? CAFIM, 2000. In <http://www.ac-nancy-metz.fr/>
- 2- LEGENDRE M.F. : Sens et portée de la notion de compétence dans le nouveau programme de formation, Université de Montréal. In <http://www.fse.ulaval.ca/>
- 3- Claude LESSARD, C. & PORTELANCE, L. : Réflexion sur la réforme curriculaire au Québec, septembre 2001. In <http://im.metropolis.net>
- 4- 10- PERAYA D. : Les paratextes, autour et alentour, In [http://tecfa.unige.ch/tecfa/research/ptx/ptx\\_1.html](http://tecfa.unige.ch/tecfa/research/ptx/ptx_1.html)

### **Conférences audio émissions radio :**

- 1- BARTHES, R. : Cours inaugurale donné au collège de France, en janvier 1977, à l'occasion de l'inauguration de sa Chaire de philosophie littéraire, rediffusé par France culture à l'occasion du 5<sup>ème</sup> vendredi de philosophie, 2004.
- 2- FRIZOT, M. : L'image photographique, conférence à l'Université De tous les Savoirs, 2004 In <http://www.tous-les-savoirs.com>
- 3- JOZE-MORAIN, M. : Qu'est ce que voir une image ? Conférence à l'Université de tous les savoirs, 2004. In <http://www.tous-les-savoirs.com>
- 4- MEIRIEU, P. : Les devoirs de transmettre et les moyens d'apprendre, conférence à l'université de tous les savoirs, le 02 septembre 2000. In <http://www.tous-les-savoirs.com>
- 5- ONFRAY, M. Trois exercices spirituels, conférence à l'université populaire de Caen, rediffusée par France culture le 25 août 2004.
- 6- TISSERON, S. : Propagande, publicité, information et désinformation, conférence à l'Université de Tous les savoirs, le 8 juin 2004 In <http://www.tous-les-savoirs.com>
- 7- Philosophie en situations : Vous avez dit plastique ? Emission les Vendredis de la philosophie, vendredi 9 septembre 2005, France Culture.

### **Les documents pédagogiques :**

- 1- Document d'accompagnement du programme de Français de 1<sup>ère</sup> année moyenne, Direction de l'Enseignement Fondamental, Avril 2003.
- 2- Guide de l'enseignant, Ed SEDIA, Alger 2003.
- 3- Mon Livre de Français, Ed. SEDIA, Alger 2003.
- 4- Programme de 1<sup>ère</sup> année moyenne, Direction de l'Enseignement Fondamental, 2003.

## **Dictionnaires :**

- 1- POUGEOISE, M. : Le Dictionnaire Didactique de la langue Française, Ed. Armand Colin, Paris, 1996.
- 2- Dictionnaire Le Petit Larousse, 2004, Version CD-ROM.
- 3 -Microsoft ENCARTA 2006, version CD-ROM.