

UNIVERSITE ABOUBAKR BELKAÏD – TLEMCEM –

Faculté Des Lettres Et Des Langues

Département de Français



Thème

**De l'image au texte : Etude de l'iconique et du
linguistique**
**Cas d'études sur les manuels scolaires de 1^{ère}, 2^{ème} et
3^{ème} AS**

Thèse de doctorat en Sciences du langage

Présentée Par :

Mme Faiza MIMOUNI née BELHOUCINE

Sous la direction de :

**M. Zoubir DERRAGUI
Professeur Univ. Tlemcen**

Devant le jury composé de :

Melle. SARI MOHAMMED Latéfa	Professeur	Univ. Tlemcen	Présidente
M. DERRAGUI Zoubir	Professeur	Univ. Tlemcen	Rapporteur
M. FARI-BOUANANI Gamel El Hak	Professeur	ENP d'Oran	Examineur
Mme. BENAMAR Rabéa	MCA	Univ. Tlemcen	Examinatrice
M.TOUATI Mohammed	MCA	Univ. Oran 2	Examineur
M. BOUMEDINI Belkacem	MCA	Univ. Mascara	Examineur

Dédicaces

*Je dédie ce travail
à mon père mon premier formateur et à ma défunte mère,
à mon mari qui m'a soutenue, à mes enfants Manel, Mohammed, Ghizlène et Meriem,
à mes frères et sœurs et spécialement à ma confidente Latéfa ainsi que son mari,
à ma belle-mère et à mon défunt beau-père,
à ma très chère amie Elyasmine,
à Malik, Safia et leurs enfants,
et à toute ma grande famille.*

Remerciements

L'écriture de cette thèse a été, pour moi, un voyage fascinant qui m'a ouvert les yeux sur certaines vérités. Ce travail a vu le jour grâce au soutien de nombreuses personnes. Je tiens à les remercier et à leur exprimer ma gratitude et ma reconnaissance.

Je tiens à remercier en premier lieu, mon directeur de thèse, M.Zoubir DERRAGUI, Professeur à l'université de Tlemcen, pour son soutien, ses conseils ses encouragements et sa patience, qu'il trouve ici l'expression de ma reconnaissance.

Je tiens aussi à exprimer ma profonde gratitude à Melle Latéfa SARI-MOHAMMED, Professeur à l'université de Tlemcen, qui m'a fait l'honneur de présider le jury de ma thèse.

Je suis particulièrement très honorée par la participation à mon jury de thèse de. Mme.Rabéa BENAMAR, Maitre de conférence « A » à l'université de Tlemcen, de M.Gamel El Hak FARI-BOUANANI, Professeur à l'école nationale polytechniques d'Oran, de M.Mohammed TOUATI, Maitre de conférence «A » à l'université d'Oran et de M. Belkacem BOUMEDINI, Maitre de conférence « A » à l'université de Mascara pour l'intérêt qu'ils ont porté à ce travail et d'avoir aimablement accepté de l'examiner.

Mes vifs remerciements vont à tous les membres du laboratoire CRISCO, université de Caen, Normandie spécialement, le directeur Pr. Pierre LARRIVÉE, pour sa disponibilité et ses conseils ainsi que Mme. Liliane DOCQUIERT et M. Michel MOREL.

De même, je remercie Dr.Aouïcha OUDJEDI-DAMARDJI, Pr.Sabéha BENMANSOUR, Dr Rachid BENKHENAFU et Dr. Abdelhakim OUALI DADA pour leur soutien moral et scientifique.

Je remercie aussi mon directeur, directeur de l'école supérieure en sciences appliquées de Tlemcen, Pr. Brahim CHERKI pour ses conseils.

Merci à mes amies qui m'ont soutenue et spécialement Mme.Elyasmine KADAOUÏ pour les conseils et les encouragements tout au long de ma recherche.

Je n'oublierai pas mes collègues du secondaire ainsi que les enseignants et les apprenants qui m'ont permis de réaliser cette recherche en participant aux tests effectués et en répondant aux questionnaires.

Je remercie vivement les membres de ma famille d'avoir compris mon engagement professionnel.

Enfin, que tous ceux qui m'ont aidée, de près ou de loin à réaliser cette recherche, trouvent ici l'expression de ma profonde gratitude.

*« Après le pain, l'éducation est le premier besoin d'un
peuple »*

Danton

Sommaire

Introduction

Chapitre I : Le français en Algérie

Chapitre II : Les manuels scolaires entre la norme et la réalité

Chapitre III : Images et manuels scolaires de langues

Chapitre IV : Corpus et expérimentations

Chapitre V : Résultats et interprétations

Conclusion générale

Bibliographie

Abréviations

Index des figures

Index des tableaux

Annexes

Table des matières

ABBREVIATIONS

Abréviations utilisées

- FLE : français langue étrangère.
- 1^{ère} AS : première année secondaire.
- 2^{ème} AS : deuxième année secondaire.
- 3^{ème} AS : troisième année secondaire.
- ZPD : zone de proche développement.
- *LVE* :langues vivantes étrangères.
- MT: la méthodologie traditionnelle.
- MD :la méthodologie directe.
- MA : la méthodologie active.
- MAO : la méthodologie audio-orale.
- MAV : la méthodologie audiovisuelle.
- A C : l'approche communicative.
- CECRL : le cadre européen commun de référence pour les langues.
- APC: l'approche par compétence.
- TICE : Technologie de l'information et de la communication pour l'enseignement.
- MS : manuel scolaire.
- Sa : le signifiant.
- Sé : le signifié.
- B.D : la bande dessinée.
- O.N.P.S :l'Office National des Publications scolaires.
- 1^{ère} ST : première année secondaire science et technologie.
- 1^{ère} L : première année secondaire littéraire.
- 3^{ème} S : troisième année secondaire scientifique.
- 3^{ème} LE : troisième année secondaire langues étrangères.
- CEM : collège de l'enseignement moyen.
- C.T : Classes tests.

- C.P : Classes pilotes.

- F : fille.

-G : garçon.

-(+) : aimant le français.

- (-) n'aimant pas le français.

-Nb : le nombre.

INTRODUCTION

Introduction générale

Notre époque est caractérisée par la mondialisation et les nouvelles exigences sociales, économiques et politiques. Pour faire face à cette conjoncture, il est primordial d'apprendre des langues étrangères sinon, nous ne pourrions pas suivre cette révolution technologique. En effet, nul n'ignore la portée, au niveau sociale et scolaire, de la maîtrise des langues étrangères à l'oral et à l'écrit, car elles représentent le seul moyen de communiquer avec autrui et pour avoir accès à la documentation scientifique. L'institution académique, que représente l'école, est le premier lieu où on les apprend. Elle a pour objectif de former un citoyen qui sera capable de répondre à toutes les exigences de la vie actuelle en présence d'une technologie qui avance à un rythme effréné.

La langue étrangère, dont il est question dans notre travail, est le français. L'ordonnance n°76/ 35 en date du 16/04/1976, annonce clairement l'objectif de l'enseignement de cette langue. C'est ce qu'explique A.Benmesbah (2003-12) : « Le français défini comme moyen d'ouverture sur le monde extérieur doit permettre l'accès à une documentation scientifique d'une part, mais aussi au développement des échanges entre les civilisations et la compréhension mutuelle entre les peuples. ».

Puis, le 23 janvier 2008, est apparue une loi intitulée la loi d'orientation sur l'éducation nationale. Elle a fixé les dispositions fondamentales qui régissent le système éducatif (S. Chemmar, 2015 :2). Cette loi (2008 : chapitre II, article n°4) stipule qu'en matière d'instruction, la mission qui est assignée à l'école est d'assurer un enseignement de qualité qui permettra à l'ensemble des élèves un épanouissement harmonieux et équilibré de leur personnalité, en les dotant de connaissances théoriques et pratiques consistantes pour leur permettre de s'intégrer dans la société du savoir . Pour cela, il est impératif de faire acquérir aux apprenants au moins deux langues étrangères comme moyen d'ouverture sur le monde et un outil pour accéder à la documentation. Donc, cette loi incite à l'apprentissage des langues étrangères pour deux raisons : l'ouverture sur le monde et l'accès à la documentation.

Les manuels, dont il est question dans notre travail, sont élaborés suite à la réforme du système éducatif algérien qui a touché aussi bien les contenus que la méthodologie d'enseignement. Cette refonte a concerné tous les paliers de l'éducation ; aussi bien le primaire, le moyen que le secondaire. Notre travail portera sur les manuels du secondaire du programme actuel. Notre choix s'est porté sur le manuel vu que pour

Introduction générale

toute matière à enseigner, le manuel scolaire est l'outil pédagogique utilisé par excellence. Dans notre cas, il est utilisé pour enseigner le FLE. C'est un outil qui se trouve à la disposition des apprenants et des enseignants, c'est un support pour l'enseignement et l'apprentissage puisqu'il est censé interpréter le programme établi par l'institution.

Vu notre formation initiale (Enseignante de français langue étrangère dans le secondaire algérien depuis 1991 à 2012), le choix de notre sujet s'est imposé à nous. Nous estimons que le choisir et lui accorder de l'importance est une suite logique à notre formation de base, à laquelle nous accordons un grand intérêt. Cette recherche est une passerelle qui va nous permettre de porter un œil objectif et critique sur la question.

La recherche que nous avons entreprise porte sur l'image des manuels scolaires du secondaire. D.Abadi (2004 :9) pense que l'une des évolutions importantes des manuels scolaires de langue est certainement le statut de l'image. En effet, depuis Comenius (datant du 17^e siècle) à nos jours le statut et la conception de l'image, n'ont pas cessé de progresser, suite aux exigences des auteurs et des destinataires des manuels scolaires. Ce progrès est surtout lié aux exigences de la vie actuelle où l'être humain est exposé à différents types d'images. Apprendre à les déchiffrer relève de l'urgence sinon, nous ne trouverons bientôt pas sa place dans ce monde de multimédia dans lequel l'image prend une place prépondérante.

Dans l'enseignement, les images remplissent plusieurs rôles, entre autres celui de support d'apprentissage. Utilisées dans les manuels scolaires, ces images accompagnent des textes, ou sont accompagnées de textes, ou encore elles sont elles-mêmes objet d'étude, alors se pose les questions suivantes : quelle(s) relation(s) y a-t-il entre ces icônes et le texte ? Quel est l'impact de ces images fixes, comme support, sur l'apprentissage de la langue française en Algérie ?

C'est à cette problématique que notre travail de recherche tente d'apporter des réponses. Nous tâchons par le biais de notre recherche, de mettre en exergue le type de relation existant entre les icônes utilisées dans les manuels scolaires au lycée et les textes qui les accompagnent.

La trame de cette problématique est aussi sous-tendue par différentes hypothèses :

Introduction générale

- Nous voulons savoir quelle place occupe l'image dans les manuels scolaires actuels du lycée et si elles sont utilisées simplement comme illustration ou si elles remplissent d'autres rôles. Nous supposons que l'ère où les images étaient utilisées pour illustrer est révolue, et qu'à l'ère de la révolution technologique ces images rempliraient d'autres tâches dans l'enseignement.

-Avant la publication de ces nouveaux manuels, il y en avait d'autres qui étaient utilisés, et partant de l'idée qu'on ne peut construire que sur la base de ce qui existe déjà, nous pensons qu'il y aurait une amélioration dans la forme et le contenu, puisque l'existence d'un nouveau manuel supposerait l'existence d'une amélioration.

-Aussi, nous pensons que ces images utilisées à des fins pédagogiques, réaliseraient les objectifs visés par l'enseignement de cette langue étrangère en Algérie. Le manuel est produit sur la base d'un programme officiel élaboré par l'institution. Nous posons l'hypothèse que le manuel devrait interpréter le programme pour que les compétences visées soient réalisées.

- Dans le secondaire algérien, il existe trois niveaux, la question serait de savoir si les trois manuels contiennent les mêmes types d'images et si les images utilisées reflètent le vécu quotidien de l'apprenant. Etant donné que le manuel s'adresse à des apprenants, dont l'objectif premier est l'acquisition de la langue, nous supposons qu'il sera judicieux que les images reflètent une réalité proche de celle de l'apprenant.

-Certes, l'image suscite différentes interprétations vu sa polysémie, nous tenons à savoir si dans la relation texte-image, le texte limiterait la polysémie de l'image.

-Pour une optimisation de l'apprentissage par le biais des images, nous devrions développer une culture de l'image à travers celles utilisées dans les manuels scolaires. Ici, nous posons l'hypothèse que développer une éducation de l'image est nécessaire pour une utilisation optimale de celle-ci.

-Nous postulons que l'utilisation d'autres types d'images dans les manuels scolaires permettrait d'optimiser l'apprentissage de cette langue. En effet, avec l'existence et le développement vertigineux des médias et les différents moyens de communication, nous supposons que l'existence d'autres types d'images serait bénéfique pour un meilleur apprentissage de la langue. C'est ce que confirmera ou infirmera les résultats obtenus à partir de nos questionnaires.

Introduction générale

C'est ce à quoi nous tentons de répondre. Pour ce faire, nous adoptons une démarche descriptive-analytique. C'est une étude, à la fois, quantitative et qualitative. Nous estimons que les données quantitatives pourraient être pertinentes et consistantes du point de vue qualitatif.

Nous faisons appel à la sémiotique et à la didactique. En effet, notre recherche est un point de rencontre entre les deux disciplines : la sémiologie et la didactique. La sémiologie, puisque nous étudions des images ainsi que la relation du signe linguistique et du signe iconique. La didactique, puisque nous sommes dans le cadre d'apprentissage d'une langue. Et ce, pour répondre aux nouvelles exigences transdisciplinaires des sciences du langage. Il est à signaler que notre thèse est accompagnée d'images et de textes pris des manuels scolaires des trois niveaux du cycle secondaire (voir annexe 2). Notre but dans cette étude est d'être en contact avec la réalité du terrain.

Pour explorer toutes ces questions, nous passons par deux étapes : d'abord l'analyse des images des trois manuels du secondaire. Nous proposons même des images à analyser à différents groupes et niveaux d'élèves, en changeant les données pour pouvoir dégager l'importance de l'image dans l'enseignement apprentissage ainsi que la relation iconique-linguistique. Comme deuxième étape, nous remettons des questionnaires aux apprenants et aux enseignants du FLE au secondaire. Ces expérimentations et ces enquêtes sont envisagées pour répondre aux questions de base de notre recherche.

Pour répondre à ces questions, nous avons organisé notre travail en cinq chapitres. Dans le premier chapitre, que nous avons intitulé *le français en Algérie* dans lequel, nous parlerons du statut du français en Algérie et de son évolution spécialement au sein de l'institution scolaire. Puis, nous abordons les différentes méthodes utilisées pour son enseignement et les programmes qui lui sont assignés.

Dans le deuxième chapitre, nous nous intéressons au manuel scolaire, son apparition, son évolution, sa conception, ses fonctions et sa relation avec le programme, l'apprenant et l'enseignant. C'est pourquoi, nous évoquerons les différentes périodes du manuel scolaire et plus particulièrement celui du FLE. Nous exposons les raisons de son changement.

Introduction générale

Le troisième chapitre, est consacré à l'image. Nous parlons de la sémiologie de l'image, de la polysémie de l'image, sa dénotation, sa connotation et ses différentes interprétations. Nous abordons les différents messages contenus dans l'image, selon R.Barthes, qui sont le message linguistique, le message iconique et le message plastique; ainsi que leur importance dans l'interprétation. Nous terminons ce chapitre par un inventaire des différents types d'images fixes et leurs caractéristiques. Nous sommes persuadées que le choix des images qui sont proposées est un vecteur essentiel pour enseigner et faire acquérir le français aux apprenants.

En ce qui concerne le quatrième chapitre qui relève de la pratique, nous le consacrons à la présentation des trois manuels, objet de notre étude, et aux images qu'ils contiennent (nombre, type et rôle). Puis, nous passons à la présentation de notre corpus et les différentes expériences que nous effectuons. Pour réaliser ces tests, nous désignons des classes-tests et des classes-pilotes.

Le cinquième et dernier chapitre est consacré à l'analyse et à l'interprétation des questionnaires adressés aux apprenants des trois niveaux et aux enseignants du FLE au secondaire algérien.

Suite à aux résultats obtenus, nous tirons les conclusions adéquates. Nous ne prétendons par innover en la matière mais, nous souhaitons apporter une petite contribution à la question, en espérant qu'elle ouvrira les portes à d'autres recherches dans le domaine.

CHAPITRE 1 :

Le français en Algérie

Chapitre I : Le français en Algérie

Nous commençons ce chapitre par une citation de G. Grandguillaume (1983 : 159) « Il n'y a pas de honte à utiliser un matériau étranger pour construire sa propre maison ». De nombreuses études ont été faites sur le statut du français en Algérie. En ce qui nous concerne, si nous avons choisi d'évoquer son statut, en Algérie, c'est pour permettre une meilleure compréhension de ce travail, puisqu'il concerne l'enseignement du français dans notre pays.

I-1-Français, langue étrangère ?

I-1-1-Définition de langue étrangère :

Dans son mémoire de magistère, Asma Benabbas (2013 :23) définit l'expression « langue étrangère » de la manière suivante :

« Toute langue non maternelle est une langue étrangère. En didactique, une langue devient étrangère lorsqu'elle est constituée comme un objet linguistique d'enseignement et d'apprentissage qui s'oppose par ses qualités à la langue maternelle. La langue étrangère n'est pas la langue de socialisation, ni la première dans l'ordre des appropriations linguistiques ».

La langue étrangère a un caractère d'étrangeté (xénité), elle est définie par opposition à la langue maternelle qui appartient à ce pays. En effet, une personne ne peut prendre connaissance d'une langue « non maternelle » que par le biais d'un enseignement/apprentissage. Du point de vue de l'origine, la langue française est différente de la langue arabe. Alors que l'arabe fait partie des langues sémitiques, le français fait partie des langues indo-européennes. Même l'écriture diffère : l'arabe est écrit de droite à gauche tandis que, le français l'est de gauche à droite.

I-1-2-Le français en Algérie :

A l'image de plusieurs pays, l'Algérie parle plusieurs langues nous citons :

- l'arabe classique : académique, langue officielle du pays utilisée dans les administrations, les établissements scolaires, etc.

- l'arabe dialectal parlé par la majorité des algériens, (F.Chériguen. : 1996) affirme que plus de 60 % de la population algérienne parle ce dialecte ;

Chapitre I : Le français en Algérie

- le tamazight plus communément connu sous le nom de berbère, le même auteur dit que 30% de la population parle cette langue;

- le français dont l'utilisation est très largement répondeuse ... (R.Sabaa : 2002) le souligne clairement, en disant que ceux qui connaissent l'Algérie savent qu'il existe dans cette société une configuration linguistique quadridimensionnelle qui se compose fondamentalement de l'arabe algérien, langue de la majorité des algériens, de l'arabe classique, utilisé pour l'officialité; de la langue française pour l'enseignement scientifique, le savoir et la rationalité et de la langue tamazigh, connue sous l'appellation de langue berbère, pour l'usage naturel d'une grande partie de la population algérienne.

Dans le même ordre d'idées, Harbi Sonia (2011 : 9) dans son mémoire de magistère dit que la richesse de la situation linguistique de l'Algérie l'a transformée en véritable source d'interrogations et de recherches. Et que le résultat de la coexistence de plusieurs langues ou plusieurs variétés de langues est une donnée importante du paysage linguistique algérien. S.Abdelhamid (2002 : 35) expose ce problème en disant que le problème des langues en Algérie n'est pas un problème d'utilisation de deux langues mais de l'utilisation de plusieurs langues: « Le problème qui se pose en Algérie ne se réduit pas à une situation de bilinguisme, mais peut-être envisagé comme un phénomène de plurilinguisme ».

R.Benamar.(2012) quant à elle, pense que :

« Le paysage linguistique algérien montre la coexistence de plusieurs langues : c'est un espace où plusieurs langues se côtoient, se rencontrent et se mélangent. Un espace dans lequel l'arabe classique va se mêler à plusieurs variétés d'arabe dialectal, de plusieurs variétés de berbère, mais aussi de la langue française. Parmi ces langues, la langue française occupe une place fondamentale. Le français existe dans la réalité sociolinguistique de l'Algérie. ».

La cohabitation de ces langues dans un même milieu favorise l'alternance codique. Cela sous-entend, la juxtaposition à l'intérieur d'un même échange verbal de passages où le discours appartient à deux systèmes ou sous-systèmes grammaticaux différents (J.Gumperz., 1989 :57).

Chapitre I : Le français en Algérie

I-1-2-1-Situation de diglossie en Algérie :

Peut-on parler de diglossie en Algérie entre l'arabe classique et l'arabe dialectal ? Au début, la notion de diglossie était utilisée comme synonyme de bilinguisme (Psichari, 1920). Puis, Ferguson a utilisé ce terme pour ajouter au concept de bilinguisme l'idée de la complémentarité. Suite à une évolution du sens, le terme désigne actuellement le rapport hiérarchique entre deux variétés d'une même langue qui est utilisée par la même communauté, mais ces deux variétés ont des rôles différents (F. El Tarhouni, 2015:14). L'une utilisée dans les administrations et l'éducation est appelée variété haute et l'autre utilisée en dehors des institutions officielles, dans la vie quotidienne (la maison, la rue, etc.), est appelée variété basse. Fishman attribue à chacune de ces deux variantes une appellation différente : langue véhiculaire pour la variété haute et langue vernaculaire pour la variété basse (Fishman 1959, cité par Calvet 1999).

L'arabe standard, est parlé et écrit de la même manière partout dans le pays (et même dans tous les pays arabes), alors qu'il existe plusieurs variétés d'arabe dialectal¹. Chaque région possède un arabe dialectal différent de l'autre selon les régions. Les gens utilisant des dialectes différents se comprennent sans aucun malentendu.

Le premier contact de l'élève avec l'arabe classique ne débute qu'à l'école. Avant l'école, l'enfant n'est en contact qu'avec le dialecte arabe ou le tamazight. Pour cette raison, Fitouri pense que « la langue arabe « standard » est en quelque sorte une langue étrangère pour l'apprenant, à l'enseignement primaire, même si celui-ci connaît le système phonologique et une partie du système lexical. La syntaxe et son métalangage lui sont totalement étrangers. » (1998 : 50).

¹ L'arabe dialectal est oral et contient en plus de l'arabe des mots et des expressions étrangères : français, espagnols, turcs, etc.

Chapitre I : Le français en Algérie

I 1-2-2-Utilisation du français en Algérie :

L'usage de la langue française a débuté avec la conquête de 1830. Petit à petit les medersas et les zaouïas furent transformées en écoles où l'on faisait apprendre la langue française. La langue arabe n'avait plus sa place dans tous les secteurs. Les raisons de ceci sont avancées par G. Grandguillaume (1983) dans son article où il dit:

« La langue française a été introduite par la colonisation, si elle fut la langue des colons, des algériens acculturés, de la minorité scolarisée, elle s'imposa surtout comme langue de l'administration et de la gestion du pays, dans la perspective d'une Algérie française »

En effet, dès les premières années de la colonisation, une entreprise de désarabisation et de francisation est menée en vue de parfaire la conquête du pays (K. Taleb Ibrahim, 1997 :36). Dans son mémoire de magistère, A. Benabbas (2013 :53-54) divise l'implantation du français en Algérie pendant la colonisation en trois périodes :

- période de 1830 à 1883 : période de tâtonnement. elle est caractérisée par l'installation de quelques « écoles arabo-françaises » spécialement pour les algériens qu'elle nomme indigènes,
- période de 1883 à 1922 : refus des autochtones d'étudier dans les écoles « arabo-françaises »,
- période de 1922 à 1962 : les autochtones finissent par entrer dans ces écoles dans but d'accéder à certains postes administratifs. Cette période est marquée par deux étapes :
 - a) le décret du 27 novembre 1944: ce décret rend l'enseignement primaire obligatoire pour tous les enfants ;
 - b) 1946-1949 : le même programme était enseigné pour les indigènes et les français : « l'enseignement indigène va se confondre avec l'enseignement européen jusqu'à former un cadre unique » F. Colonna (1975 :42) cité par A. Benabbas (2013 :54).

Chapitre I : Le français en Algérie

En 1962, lors de l'indépendance la langue française était dominante mais, petit à petit, le changement s'est opéré jusqu'à devenir première langue étrangère. Dans l'enseignement, ce passage d'une langue dominante à une langue étrangère s'est effectué d'après A.Benabbas en plusieurs étapes :

- 1962 à 1965 : caractérisée par la dominance de la langue française, pour les différentes disciplines. L'école est bilingue ;

- en 1967 : on procède à l'arabisation totale des deux premières années du primaire ;

- dès 1980 : l'enseignement du français ne débutait qu'en quatrième année primaire. De même qu'une décision fondamentale a été prise : celle de supprimer l'enseignement des matières scientifiques en français, c'est-à-dire supprimer progressivement les classes appelées classes transitoires qui cohabitaient avec les classes normales où l'enseignement se faisait en arabe ;

- durant l'année scolaire 1992-1993, l'anglais entre en concurrence avec le français. Le ministère de l'éducation propose à l'élève de choisir entre l'anglais et le français comme première langue étrangère. Les chiffres montrent une nette préférence du français par rapport à l'anglais. Le projet est annulé ;

- dès 2000, le français reprend vie surtout, après la déclaration du président de la république Abdelaziz Bouteflika, devant l'Assemblée Nationale à Paris le 16 juin 2000 :

« La langue française et la haute culture qu'elle véhicule restent pour l'Algérie, des acquis importants et précieux que la réhabilitation de l'arabe, notre langue nationale, ne saurait frapper d'ostracisme. C'est là la richesse à même de féconder notre propre culture et c'est pourquoi le français, à l'instar d'autres langues modernes, et plus encore en raison de ses vertus intrinsèques et de son ancienneté dans notre pays, gardera une place qu'aucun complexe, aucun ressentiment ni aucune conjoncture quelconque ne saurait lui disputer » le point (2000 :17) cité par A.Benabbas (2013 : 54).

Malgré ce statut qu'il lui a été assigné et malgré l'avènement de l'arabisation, le français reste un outil de travail important pour les algériens. Elle jouit d'une place privilégiée. On la trouve partout :

- à la télévision exemple canal Algérie, Beur, etc ;

Chapitre I : Le français en Algérie

- dans les journaux exemple : el Watan, le Quotidien, etc.
- dans la radio exemple Alger chaîne 3 ;
- dans la parabole avec les chaînes françaises,
- dans la publication des livres et des romans en français par de nombreux écrivains algériens.

D'ailleurs, ne parle-t-on pas de littérature maghrébine d'expression française ? En effet, dans le Maghreb en général et en Algérie en particulier, il existe beaucoup d'écrivains qui utilisaient et utilisent encore la langue française comme moyen d'expression dans leurs écrits (nous citons : Kateb Yacine, Mouloud Feraoun, Mohamed Dib, etc.) qui ont écrits avant et après l'indépendance en langue française. Questionné sur le pourquoi Kateb Yacine répond que :

« C'est en français que nous proclamons notre appartenance à la communauté algérienne (...) On ne se sert pas en vain d'une langue et d'une culture universelle pour humilier un peuple dans son âme. Tôt ou tard, le peuple s'empare de cette langue, de cette culture et il en fait les armes à longue portée de sa libération » Kateb Yacine cité par M.Berrabeh (1999 :66)

Actuellement, il y a d'autres auteurs qui écrivent en français après l'indépendance à nos jours nous citons : Yasmina Khadra...

La situation du français, en Algérie ; est spéciale. En effet, La réalité empirique que la langue française occupe, en Algérie, est sans contexte une situation unique au monde. Sans qu'elle soit la langue officielle du pays, elle continue à véhiculer l'officialité, et sans qu'elle soit la langue d'université, la quasi- totalité des disciplines est enseignée en français. Dans les structures officielles de gestion, d'administration et de recherche les travaux se font principalement en cette langue (R.Sabaa ,2002 :85). Dans le même ordre d'idées, Girard et Morieux (1979 : 320) ajoutent que tout indique que le français qui n'est pourtant pas reconnu comme langue officielle en Algérie, a conservé jusqu'à ce jour un usage privilégié.

Chapitre I : Le français en Algérie

Aujourd'hui, pour les uns le français est un « butin de guerre »² et pour les autres, il représente la modernité, le savoir et le passage à la mondialisation. Selon N.Mebirouk (2007 : 23), en Algérie, les francophones se subdivisent en trois catégories :

- La première catégorie appelée **les francophones réels** : ce sont des personnes qui parlent réellement le français dans la vie de tous les jours ;
- la deuxième catégorie appelée les **francophones occasionnels** : c'est le cas des personnes qui font appel à la langue française dans des situations spécifiques. Et dans ce cas-là, ces interlocuteurs font appel à une deuxième langue qui cohabite avec le français ;
- la troisième catégorie appelée **francophones passifs** : il s'agit des personnes qui comprennent lorsqu'ils sont en présence d'autres personnes qui parlent le français mais ne la parlent pas.

Pour résumer tout ce qui a été dit précédemment, nous citons S.Kanoua (2008 : 88) :

« En fait, le français en Algérie a vécu plusieurs évolutions, d'une langue de colonisateur à une langue de littéraire, et finalement un véhicule de la culture algérienne et idiome de la modernité, de la science, de la technologie et de l'ouverture de l'algérien sur le monde »

Ce passage donne une idée claire de l'historique de la langue française en Algérie à travers les époques.

I-2-Enseignement du français en Algérie :

Le mot « enseignement » possède de nombreuses définitions. Le dictionnaire Larousse, le définit comme une : « Action, manière d'enseigner, de transmettre des connaissances ». Le terme « enseignement » et celui d'apprentissage sont étroitement liés.). Dans la revue française de pédagogie, Philippe Dessus soulève ce point, en affirmant que souvent la définition de l'enseignement « boude » sur la notion de

²Expression utilisée par KatebYacine.

Chapitre I : Le français en Algérie

l'apprentissage. Souvent, l'acte d'enseigner est considéré comme une activité qui permet l'apprentissage, et vice versa (Dessus, 2008 :139-158).

Pour qu'il y ait action d'enseignement il faut que deux partenaires soient présents : l'enseignant et l'élève ou les élèves. Cette action aura pour but l'apprentissage et la maîtrise d'un savoir pour développer une compétence. L'enseignant a un rôle important à jouer dans l'enseignement, d'ailleurs comme le dit Denis Girard (1985 :135), l'enseignant est considéré comme le facteur déterminant de la réussite ou de l'échec d'un apprentissage. Son rôle est plus important que le programme, l'horaire ; l'effectif de la classe et les contraintes institutionnelles, et même de la méthodologie utilisée, ainsi que le genre de matériaux pédagogiques appliqués.

Pour ce qui est de l'apprentissage wikipédia le définit comme :

« Un ensemble de mécanismes menant à l'acquisition de savoir-faire, de savoirs ou de connaissances. L'acteur de l'apprentissage est appelé apprenant. On peut opposer l'apprentissage à l'enseignement dont le but est de dispenser des connaissances et savoirs, l'acteur de l'enseignement étant l'enseignant »

Deux questions se posent d'elles-mêmes :

La première est : en quoi consiste l'apprentissage d'une langue étrangère ? L'apprentissage d'une langue étrangère ne consiste pas à apprendre des mots, des règles de grammaire, de conjugaison, etc. C'est plutôt et surtout apprendre tout cela et savoir l'utiliser correctement dans différentes situations. C'est ce que confirme (S.Merlet, 1994 :323) qui stipule qu'une langue étrangère ne peut pas se restreindre à l'apprentissage de mots et de règles isolés, il est question aussi d'apprendre à employer ces connaissances dans des situations variées et également pour répondre à différents besoins.

Et il arrive à la conclusion qu'apprendre une langue étrangère ne se limite à l'acquisition d'un ensemble de savoirs sur cette langue c'est-à-dire des connaissances linguistiques : phonétiques, lexicales, syntaxiques, mais c'est aussi, l'acquisition d'un ensemble de savoir-faire qui sont liés à la mise en œuvre de ces savoirs S.Merlet (1994 :323). Ce même auteur divise les connaissances en deux. Il nomme les premières les connaissances déclaratives et les deuxièmes les connaissances procédurales. La

Chapitre I : Le français en Algérie

première relève des connaissances qui sont de l'ordre du discours, du savoir (Develay, 2004 :36). Tandis que les secondes, elles relèvent des connaissances : « qui sont de l'ordre de l'action, du savoir-faire » (Develay, 2004 :36).

Y a-t-il une relation entre les connaissances procédurales et les connaissances déclaratives ? D'après L.Hamon (2007 :12), les connaissances déclaratives sont statiques et pour qu'il y ait action elles doivent être transformées en connaissances procédurales, tandis que les connaissances procédurales sont dynamiques, elles peuvent être considérées comme une mise en application des connaissances statiques. Puis, il cite une troisième connaissance qu'il appelle connaissances conditionnelles : « celles-ci concernent les conditions de l'action. Ces connaissances permettent le transfert des apprentissages » (L.Hamon, 2007 :12).

La deuxième est : L'enseignement-apprentissage de quoi ? Enseigner c'est faire apprendre un programme établi par l'institution qui est représentée par le ministère de l'éducation nationale.

Avant de définir ce qu'est un programme, il serait judicieux de faire la différence entre lui et le curriculum :

« Le curriculum désigne la conception, l'organisation, et la programmation des activités d'enseignement/ apprentissage selon un parcours éducatif. Il regroupe l'énoncé des finalités, les contenus, les activités et les démarches d'apprentissage, ainsi que les modalités et moyens d'évaluation des acquis des élèves. Sa conception se fait l'écho d'un projet d'école reflétant un projet de société, elle donne lieu à des comportements et pratiques ancrés dans une réalité éducative donnée. C'est ainsi qu'en amont se profilent les intentions d'un curriculum et qu'en aval se concrétisent ses utilisations contextuelles » Miled.M : 2006

Quant à Ph.Perrenoud, (2000), il pense qu'il faut articuler la notion de curriculum en deux sous-ensembles : le curriculum prescrit et le curriculum réel, l'un pour penser les parcours effectifs de la formation des individus scolarisés, l'autre pour envisager la représentation institutionnelle du parcours que les élèves sont censés suivre.

Pour Roegiers (2000), le curriculum est un ensemble complexe qui a pour rôle de préciser la structuration pédagogique du système éducatif. Il enrichit la notion de

Chapitre I : Le français en Algérie

programme d'enseignement, et ce, en précisant, en plus des finalités et des contenus, certaines variables du processus même de l'action d'éducation ou de formation.

L.D'Hainault dans son article « comment définir un curriculum axé sur la formation fondamentale » (1990 :33), donne au curriculum le sens :« d'un projet d'éducation ou de formation comportant la spécification des résultats attendus, la définition des voies et des moyens à mettre en œuvre pour atteindre ces résultats et un plan d'évaluation des effets de l'action »

Afin de donner plus d'explication à ce terme ; nous exposons ses différents déterminants, pour cela, nous nous référons au schéma qu'il a élaboré (1990 :34) :

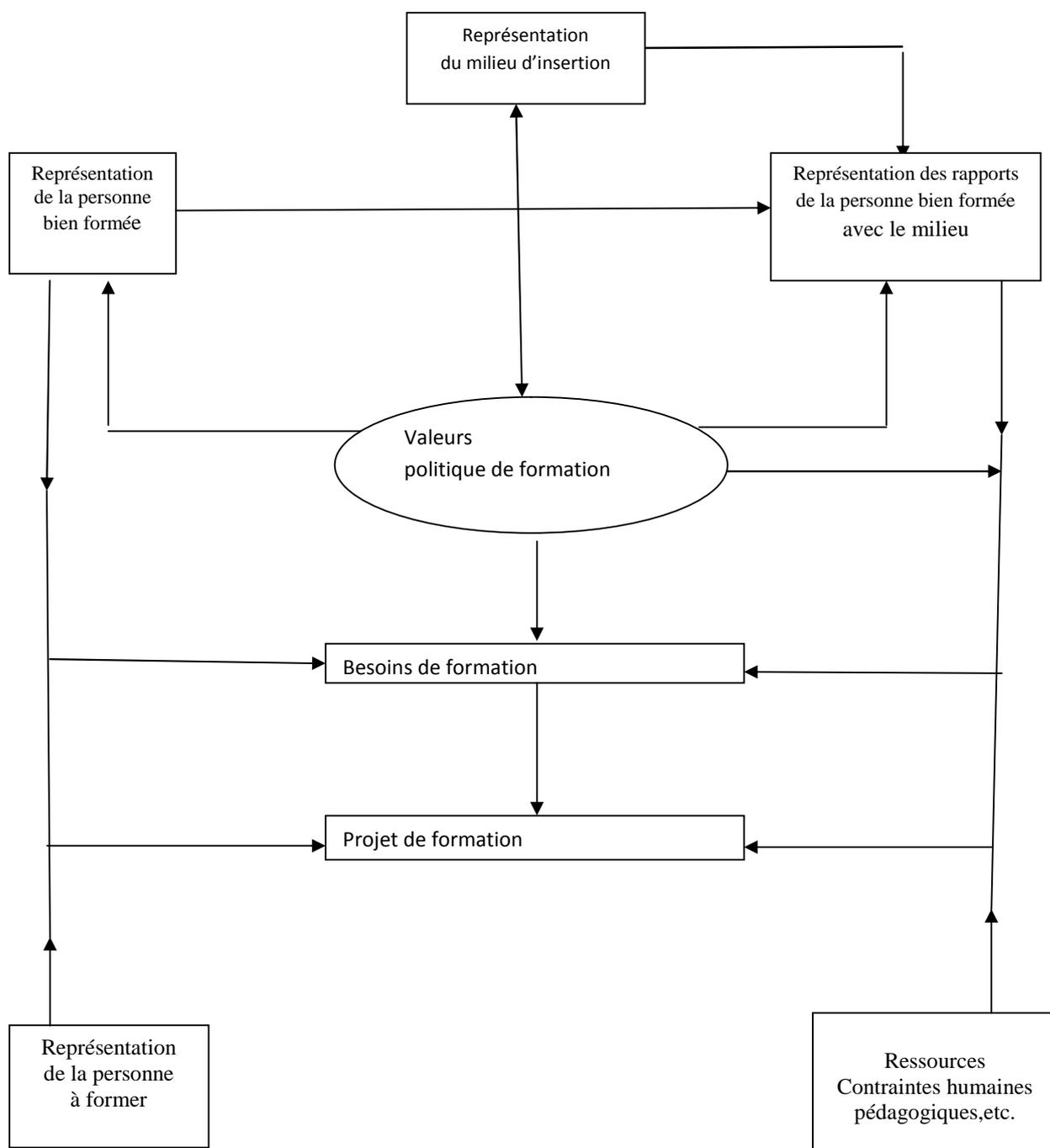


Figure 1 : Déterminants d'un curriculum selon D'Hainault (1990 :34)

Chapitre I : Le français en Algérie

Parmi les critères d'un bon curriculum c'est la pertinence, de même qu'il doit répondre aux valeurs, besoins et aspirations de la société.

Quant au programme, on le définit comme étant : « Un ensemble de matière d'un cycle scolaire ou à étudier pour un examen ou un concours » site web dictionnaire français. Pour sa part J.M Deetelle (1989 :157) le définit comme :

« Un ensemble structuré qui contient : d'une part la politique éducative à suivre, ce qui se traduit essentiellement par l'énoncé des finalités, des objectifs institutionnels et bénéficiaires de l'éducation ; d'autre part, la liste des objectifs des contenus, des méthodes, des moyens d'évaluation et des ressources techniques, matériels, gestion du temps et de l'espace ».

Son rôle est de définir les connaissances essentielles et les méthodes que les élèves doivent acquérir.

Dans son livre « l'approche par compétences dans l'école algérienne », X.Roegiers, (2006 : 15) affirme qu'un programme scolaire est constitué des finalités du système éducatif, des objectifs ou des compétences qui doivent être poursuivis et des contenus dans les différentes disciplines à enseigner. Alors qu'un curriculum a pour fonction de définir la globalité du parcours d'apprentissage prévu pour l'élève. Il est plus large que le programme, car, en plus du programme, il apporte d'autres indications, surtout concernant les méthodes pédagogiques appliquées et le dispositif d'évaluation.

Quels sont les objectifs de l'enseignement du français en Algérie ?

L'enseignement/ apprentissage du FLE en Algérie à quatre objectifs :

- **Communicationnel** : l'apprenant est censé pouvoir communiquer avec autrui et se faire comprendre (quand nous évoquons la communication, nous voulons insinuer la communication orale et écrite). Et pour ce faire, il faudra qu'il sache le fonctionnement de cette langue. En effet, c'est le linguistique qui développera le communicationnel, c'est-à-dire une compétence de communication : « Parler en société ce n'est pas seulement s'exprimer dans une langue correcte, c'est aussi savoir comment employer cette langue en fonction des situations sociales de communications particulières » Boutet (1997 :12).

Chapitre I : Le français en Algérie

-**Intellectuel** : il permet l'accès à une documentation scientifique, de même qu'il permet de faire une comparaison entre les langues maîtrisées (dans notre cas le français et l'arabe) et par conséquent, dégager les spécificités de chacune d'elle. A chaque langue correspond une organisation particulière. L'apprentissage d'une autre langue ne correspond pas au fait de mettre de nouvelles étiquettes sur des objets qu'on connaît mais s'habituer à analyser autrement ce qui fait l'objet de communications linguistiques J.Kathlein (1998 : 6).

- **culturel** : comme il est connu, l'apprentissage d'une langue n'est jamais neutre. En effet, chaque langue véhicule sa propre culture.

- **civilisationnel** : il permet la connaissance de l'autre et la civilisation d'autrui.

Dans le de programme de français 1ère année secondaire (2005 : 4), les finalités de l'enseignement / apprentissage du français langue étrangère sont comme suit:

« Sur le plan spécifique l'enseignement du français doit permettre :

-l'acquisition d'un outil de communication permettant aux apprenants d'accéder aux savoirs,

-la sensibilisation aux technologies modernes de la communication,

- la familiarisation avec d'autres cultures francophones pour comprendre les dimensions universelles que chaque culture porte en elle.

-l'ouverture sur le monde pour prendre du recul par rapport à son propre environnement, pour réduire les cloisonnements et installer des attitudes de tolérance et de paix. »

Nous faisons remarquer que les mêmes finalités sont citées dans le programme de la deuxième année et celui de la troisième année. En d'autres termes, les finalités sont les mêmes pour tout le cycle secondaire.

Avec l'avènement de l'école fondamentale et l'arabisation de l'enseignement, le français est devenu une des différentes matières à être enseignée. Il ne débutait qu'en quatrième année primaire. A cette époque déjà, en 1991 et avec l'utilisation de l'ancienne méthode T.Bouguerra (1991) affirmait qu'en arrivant en première année

Chapitre I : Le français en Algérie

secondaire, les élèves devraient ³posséder une compétence linguistique comparable à celle du niveau seuil II des méthodes audiovisuelles. Ils sont censés avoir balayé l'ensemble du système linguistique aux niveaux grammatical, phonétique, prosodique. De même qu'il doivent posséder une bonne compétence de lecture et d'écriture. Pour ce qui est du niveau communicationnel, les élèves devraient avoir une compétence de communication comparable à celle du Niveau-Seuil. Ils devraient être capables de savoir désigner, caractériser, situer, énumérer, constater, qualifier, exprimer une intention, une demande, une destination, un but, le moyen, la manière, la ressemblance, la comparaison, la cause, la conséquence, l'expression du temps (antériorité, postériorité, simultanéité, etc. (T.Bouguerra, 1991 :97).

Après la réforme du programme en 2003, plusieurs changements sont apparus en faveur de l'apprentissage du FLE :

-l'enseignement du français débutait en deuxième année primaire. Mais après deux ans d'essais, ils l'ont retardé d'une année et le ministre de l'époque a expliqué en disant que l'expérience de ces deux années a clarifié un fait : les jeunes apprenants avaient besoin d'acquérir la langue nationale (arabe) avant d'entamer l'apprentissage de cette langue étrangère.

-au secondaire, en dehors des séances de langue, nous retrouvons l'utilisation du français dans l'enseignement des disciplines non linguistique comme les mathématiques, la physique et les sciences naturelles au niveau des termes scientifiques. Ceci permet à l'élève d'être encore plus en contact avec cette langue. Nous soulignons que les enseignants des matières scientifiques ont fait une formation universitaire en français.

Malgré cela, l'enseignement de cette la langue présente une certaine ambigüité vu que la langue d'enseignement dans les différents paliers est en arabe et se transforme en français pour l'enseignement de la majorité des spécialités à l'université.

³L'utilisation du conditionnel provient du fait l'auteur énonce ce qui doit se passer mais la réalité est différente.

Chapitre I : Le français en Algérie

« ...du point de vue officiel le français est une langue étrangère jusqu'en terminale, jusqu'en juin précisément, et quelques mois plus tard en octobre, le français devient subitement langue d'enseignement... » Benramdane (2002).

Avant de poursuivre notre travail, l'évolution d'une notion nous interpelle, c'est celle de « l'école ». La refonte du système éducatif a été faite suite aux transformations qu'a connue le monde, nous citons : la mondialisation, l'évolution vertigineuse des technologies et l'informatique. Comme conséquence à ces transformations, l'école n'est plus détentrice du savoir car l'apprenant peut grâce à l'internet connaître beaucoup de choses, d'où une nouvelle conception de l'école et du programme. « Dans ce cadre, les nouveaux programmes auront pour visée principale l'utilisation de l'apprentissage du français comme moyen d'éducation à une citoyenneté responsable et active des apprenants par le développement de l'esprit critique, du jugement, de l'affirmation de soi » Programme de 2^{ème} AS (2005 :38)

Cette méthode va permettre l'optimisation de l'apprentissage, et par conséquent, mener l'apprenant à se prendre en charge en vue d'une autonomie. Et c'est là la finalité visée par l'institution (le système éducatif).

Dans la revue les langues modernes (2001 :60) et plus précisément dans son glossaire, cité par L. Hamon, l'autonomie de l'apprenant est défini comme étant la capacité à prendre en charge son propre apprentissage de façon responsable, ce qui l'amène à pouvoir se fixer des objectifs ainsi que de faire le choix des moyens de les poursuivre et l'évaluation des résultats auxquels il aboutit (L. Hamon ,2007 :20).

Selon les livres des programmes (1^{ère}, 2^{ème} et 3^{ème} AS), ces derniers sont conçus de manière à permettre aux enseignants de :

- passer d'une logique d'enseignement à une logique d'apprentissage .Dans sa thèse de Doctorat Laurence Hamon (2007 :8) cite Reboul (2001 :12-13) pour montrer la différence entre les deux notions:

Chapitre I : Le français en Algérie

« Certes apprendre n'est pas nécessairement le corrélatif d'enseigner au sens où le premier verbe servirait de passif au second. Apprendre n'est pas, mais pas du tout un verbe passif ; on s'informe on s'exerce ; on s'instruit ; dans les trois cas la construction pronominale indique bien qu'apprendre est un acte et acte que le sujet exerce lui-même. Les conséquences pédagogiques de cette remarque ne sont pas négligeables. De plus, on peut apprendre, et même beaucoup, sans enseignant, et même sans enseignement » et à l'inverse il faut reconnaître qu'on peut suivre un enseignement sans apprendre quoi que ce soit « ou du moins sans que ce qu'on apprend soit en proportion des efforts et de la compétence de l'enseignant ». » ;

- doter les apprenants d'un outil linguistique performant permettant le plus de transactions possibles ;

- favoriser l'intégration des savoirs, savoir-faire, savoir-être par la mise en œuvre de l'approche par compétences ;

- développer chez l'apprenant des attitudes sociales positives comme l'esprit de recherche et de coopération.

En effet, actuellement le français en Algérie est enseigné dès la troisième année primaire. En sortant du lycée, l'élève aura accompli dix années de français. Seulement, les questions que nous nous posons :

Avec quel bagage sortira-t-il ? Pourra-t-il faire appel à cette langue quand le besoin se fera sentir ? Sera-t-il capable de l'utiliser pour la documentation universitaire ?

Dans le programme de 3^{ème} année secondaire (2006 :30), nous trouvons les réponses à ces questions. Il est dit qu'au terme du cycle secondaire, les apprenants auront d'abord acquis une maîtrise suffisante de la langue pour qu'ils soient capables de lire, ainsi que comprendre des messages sociaux ou littéraires. Puis, ils seront capables d'utiliser la langue en tant qu'interlocuteurs pour différents buts, en prenant en considération les contraintes de la vie sociale. Aussi, ils seront capables d'exploiter de manière efficace les différentes documentations pour les rédiger sous forme de résumé, de synthèse de documents, de compte-rendu. De plus ils seront en mesure d'adopter un esprit critique devant l'abondance d'informations que les médias procurent. Ils produiront différents types discours (expositifs, argumentatifs, exhortatifs, prescriptifs, descriptifs ou narratifs), qu'ils soient oraux ou écrits portant la marque de leur

Chapitre I : Le français en Algérie

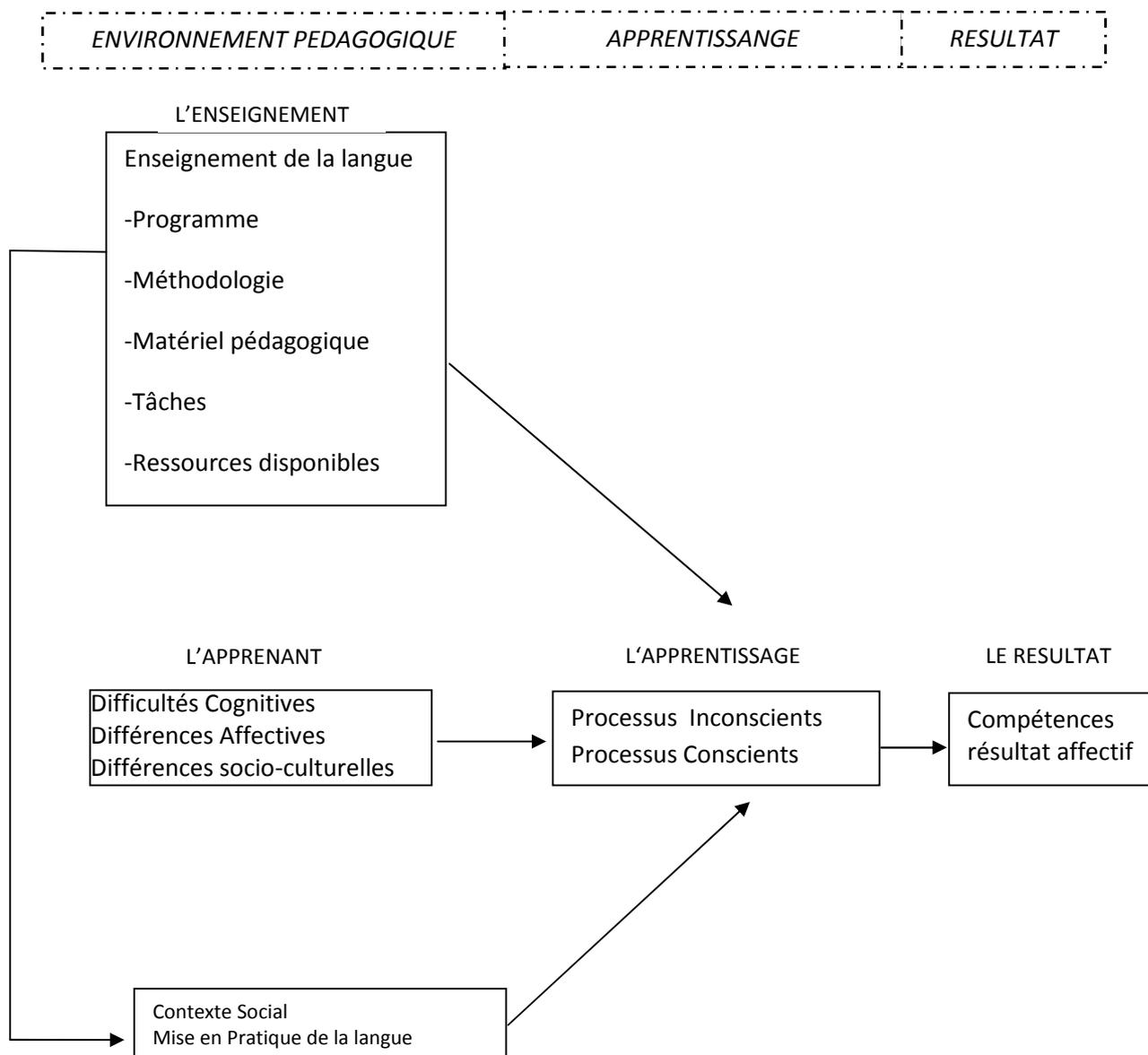
individualité. Enfin ; ils auront la capacité d'appréhender les codes linguistiques et iconiques pour en apprécier la dimension esthétique.

Il nous semble important de signaler que certains spécialistes de la matière établissent la différence entre « apprentissage » et « acquisition ». Mais nous, nous adhérons au point de vue de M.Pendanx cité par L.HamonL (2007 :10) :

« Peut-être doit-on, pour tenter d'articuler les deux notions, admettre qu'il n'est pas d'apprentissage qui ne débouche sur un certain degré d'acquisition, et que celle-ci suppose un processus d'apprentissage donné, dont elle est l'aboutissement. Dans ce cas, l'apprentissage serait considéré comme le traitement du matériau langagier (qu'il soit imposé de l'extérieur-dans la situation d'enseignement- ou qu'il s'exerce dans le cadre d'un auto- apprentissage plus au moins guidé) et l'acquisition considérée comme ce qui est automatisé et qui résulte d'opérations conscientes et non conscientes de traitement langagier » Pendanax, 1998 :59).

Donc, tout au long de notre travail nous ne ferons pas de différence entre l'acquisition et l'apprentissage. Pour plus de clarification de ces notions d'apprenant, d'apprentissage, d'enseignement et du résultat, nous reprenons un schéma Cité par L.Hamon (2007 :13) qu'il a lui-même repris de (Atlan, 2000 :112.) :

Chapitre I : Le français en Algérie



Source : Adapté de Naiman et al. (1978) et Skehan (1989)

Figure 2 : schéma d'apprentissage des langues (Atlan ; 112)

I-3-Les programmes du FLE au secondaire algérien :

L'enseignement /apprentissage du français en Algérie a connu un changement radical, suite à une réforme de l'ensemble du système éducatif. Ces nouveaux programmes se veulent être en rupture totale avec les anciens. Ils ont recours à une méthodologie qui rend active l'élève et le pousse à participer à sa propre formation. De même qu'ils permettent aux enseignants de passer d'une logique d'enseignement à une logique d'apprentissage en adoptant des démarches qui rendent l'apprenant un membre actif, un partenaire qui participe à sa propre formation, qui le conduira vers une autonomie progressive. Dans ce type d'apprentissage, il est question de la mise en œuvre de dispositifs qui lui permettront « d'apprendre à apprendre » démarche qui lui servira même après sa sortie de l'école. Le but visé par cet apprentissage est l'ancrage de compétences disciplinaires, ainsi que des savoirs transversaux: ces compétences s'acquièrent plus facilement si les enseignants adoptent l'interdisciplinarité (Programme de 1^{ère} AS, 2005 :6).

Concernant les langues étrangères, dont le français occupe la première place, il y a eu une forte volonté de s'ouvrir sur le monde, suite aux orientations données par le président de la république algérienne Abdelaziz Bouteflika, au palais des nations, lors de la prononciation du discours d'installation de la commission nationale de la réforme du système éducatif dans lequel il dit :

« ...la maîtrise des langues étrangères est devenu incontournable. Apprendre aux élèves, dès leur plus jeune âge, une ou deux autres langues de grande diffusion, c'est les doter des atouts indispensables pour réussir dans le monde de demain. Cette action passe comme chacun peut le comprendre, aisément, par l'intégration de l'enseignement des langues étrangères dans les différents cycles du système éducatif pour, d'une part, permettre l'accès direct aux connaissances universelles et favoriser l'ouverture sur d'autres cultures et d'autres part, assurer les articulations nécessaires entre les différents paliers et filières du secondaire, de la formation professionnelle et du supérieur. C'est à cette condition que notre pays pourra, à travers le système éducatif et ses institutions de formation et de recherche et grâce à ses élites, accéder rapidement aux nouvelles technologies, notamment dans les domaines de l'information, la communication et l'informatique qui sont entrain de révolutionner le monde et d'y créer de nouveaux rapports de force »

A partir de ce discours, nous déduisons automatiquement l'importance accordée à l'apprentissage des langues étrangères au sein des écoles, de la formation professionnelle et des universités dans cette réforme. Plusieurs facteurs ont fait qu'il y

Chapitre I : Le français en Algérie

ait une réforme du programme. En effet, Une réforme est la réponse à des besoins de l'évolution de la société X.Roegiers (2006 :11). « ...une détermination à 'mondialiser' un système d'éducation et de formation qui était resté jusque-là exagérément replié sur lui-même, ethno centré » Toualbi-Taalibi.A (2005 :27)

Ce même auteur parle de défis qui conditionnent toute réforme dans l'enseignement, il les divise en deux :

- **défis d'ordre interne** : qui à son tour est subdivisé en trois parties : la première est l'amélioration de la pertinence de l'enseignement face aux besoins de la société algérienne d'aujourd'hui. La seconde est celle de l'augmentation de la qualité du système éducatif. Pour la troisième et la dernière, il s'agit de l'augmentation de l'équité du système éducatif.

- **défis d'ordre externe** : il en cite plusieurs, entre autre le défi de la mondialisation de l'économie, le défi de l'informatique : recours aux nouvelles technologies de l'information et de la communication.

En ce sens, Sobhi Tawil, chef de projet UNESCO (2005 : 34), explique sur quoi se base une refonte du programme, en affirmant que la refonte de la pédagogie et des programmes (qui ont pour objectifs d'améliorer la pertinence et la qualité des apprentissages) symbolise une nouvelle vision qui se veut être une rupture pédagogique avec ce qui se faisait au passé.

Afin de réaliser concrètement cette réforme sur le terrain, c'est-à-dire l'école, elle doit passer par trois étapes selon X.Roegiers : la première est celle de la sensibilisation et l'information, la deuxième est l'étape du changement des représentations (on ne peut y adhérer que si on a bien compris ce dont il s'agit). La troisième est l'étape du changement des pratiques.

Lors d'une séance de langue, on exerce une activité langagière : quelle langue utilisée en classe de langue ? D.Coste (1991) aborde cela en subdivisant la langue en quatre types qui sont:

Chapitre I : Le français en Algérie

- **la langue décrite (LD)** : elle représente la langue envisagée comme un système de langue ;

- **la langue usitée (LU)** : dans ce cas, la langue sert à communiquer, donc elle est un moyen de communication ;

- **la langue enseignée (LE)** : elle représente la langue que l'enseignant utilise pendant son cours en présence de ses élèves ;

- **la langue apprise (LA)** : elle ne représente qu'une partie de la langue enseignée. Il s'agit dans ce cas, de la langue acquise par les apprenants.

Dans l'enseignement des langues étrangères en Algérie, la démarche suivie, est celle du projet. Ce dernier obéit à une intention pédagogique qui a pour rôle de permettre l'intégration de plusieurs domaines comme le cognitif et le socio-affectif, à travers des activités adéquates (programme de 1^{ère} année secondaire 2005 : 29). Dans le glossaire de ce même programme, on définit l'approche par projet comme une approche pédagogique dans laquelle les objectifs d'apprentissage sont insérés dans un plan en vue d'accomplir une réalisation.

Pour quel(s) objectif (s) l'enseignement a opté pour l'approche par compétences ? Dans l'article, l'approche par compétences (Lasnier,2000) donne plus d'explication concernant l'objectif de cette approche :

« La démarche de projet oblige à un exercice d'équilibre entre deux logiques: le projet n'est pas une fin en soi, c'est un détour pour confronter les élèves à des obstacles et provoquer des situations d'apprentissage. En même temps, s'il devient un vrai projet, sa réussite devient un enjeu fort, et tous les acteurs, maîtres et élèves, sont tentés de viser l'efficacité au détriment des occasions d'apprendre. ».

L'approche par projet ne se réalise qu'en utilisant la méthode appelée « l'approche par compétence » Une compétence est définie comme un savoir-agir. Pour qu'une personne devienne compétente, il faut la mobilisation de ce savoir -agir dans différents contextes. On parle de personne compétente quand elle est en mesure de se rappeler les actions clés à appliquer dans une situation particulière (Bissonnette et Richard, 2001).

I-3-1-Les différents constituants du projet pédagogique :

Le programme, de français langue étrangère au secondaire, est constitué de plusieurs projets. La pédagogie du projet est née après l'échec de la pédagogie par objectifs, chose soulignée par J.P. Boutinet (1999 :197) :« c'est sans doute en réaction contre l'échec de la pédagogie par objectifs qu'est apparue la pédagogie de projet ».

En effet, dans la pédagogie par objectifs le programme est réparti en différents objectifs à atteindre (généraux, intermédiaires, opérationnels, etc.). Quant à la pédagogie du projet, elle a pour élément central l'élève, il est le principal intéressé. Elle s'appuie sur trois parties interdépendantes : l'affectif, le rationnel et le social. L'affectif est primordial dans tout acte d'apprentissage ; c'est lui l'élément déclencheur de l'action psychomotrice qui permet d'apprendre, de produire et donc d'évoluer. Le social est aussi important, car à la fin de chaque projet, l'apprenant doit présenter un thème en relation avec ce qu'il vit en société et dans lequel il va investir toutes les connaissances acquises. C'est la combinaison du savoir, savoir-faire, savoir-être et savoir-devenir qui permettront à l'élève de produire un projet. Nous empruntons le schéma ci-dessous à Isabelle Bordallo et Jean Paul Ginester (1995 :12) qui montrent clairement la relation de ces trois pôles qui forment la pédagogie du projet :

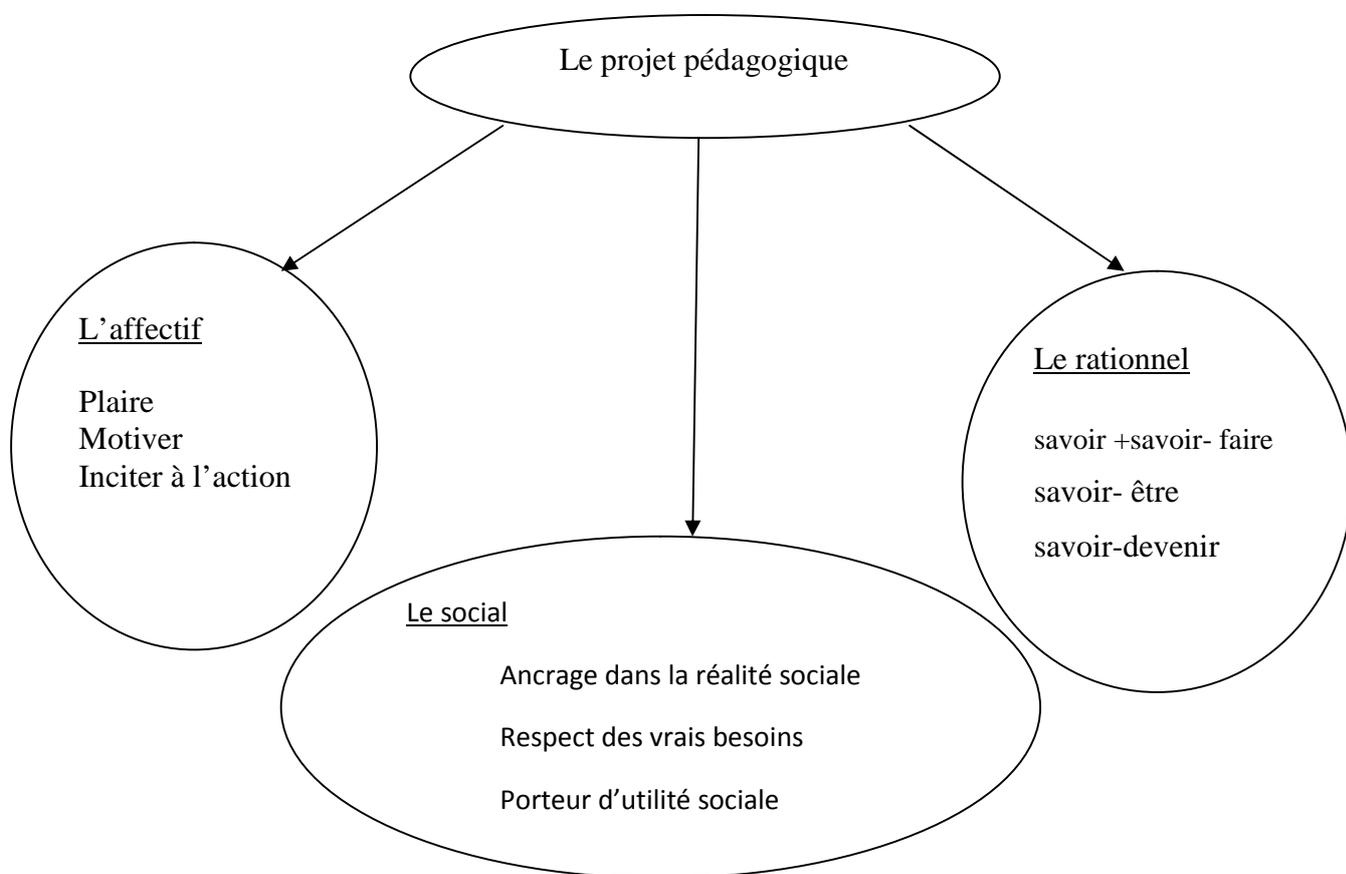


Figure 3: les trois pôles constituant la pédagogie du projet

Dans chaque niveau et chaque filière:

- en première année secondaire il y a trois projets,
- en deuxième année secondaire il y a trois projets,
- en troisième année secondaire il y a trois projets pour les filières scientifiques et quatre pour les filières littéraires.

Chaque projet contient des séquences. Il est constitué de :

- **une séance de négociation du projet** : il s'agit du choix d'un thème pour le projet (le projet doit-être présenté par un groupe d'élève, chaque élève du groupe aura

Chapitre I : Le français en Algérie

une ou plusieurs tâches à accomplir). Il est impératif que ses projets collectifs soient présentés durant l'année scolaire. Le choix de ces projets se fera après les avoir négociés avec l'enseignant (Programme 3ème AS ,2006 :44).

Dans le même document, on ajoute (2006:45) :

« Parce que tout apprentissage est tributaire de l'environnement des apprenants, de leur degré de mobilisation, de l'estime qu'ils se portent ainsi que de la qualité de leurs relations avec le professeur, il est indispensable que l'intitulé du projet soit négocié avec eux au niveau de la thématique et au niveau de la forme que prendra le produit ».

- une séance d'évaluation diagnostique : elle est très importante puisque c'est à partir de cette évaluation que l'enseignant pourra savoir ce que l'élève sait de ce qu'il ne sait pas et quelles sont les compétences à développer ou à consolider afin d'établir le contenu de son projet.

Lorsque l'apprenant entre dans un apprentissage il vient avec des pré-requis c'est-à-dire qu'il a des acquis des capacités, un savoir et un savoir-faire que l'acte didactique fera émerger à travers l'évaluation diagnostique (Programme 3ème AS ,2006 :45).

Comment va se faire cette évaluation ? Elle se fera pour permettre à l'enseignant de voir exactement le niveau de ses apprenants, et par conséquent de la classe. Il établira alors les étapes et le contenu adéquat de son projet. Le programme donne la réponse à cette question de la manière suivante :

« On propose aux apprenants une situation-problème qui permettra de faire émerger leurs représentations et l'état de leur acquisition. Cette évaluation permettra de connaître les apprenants dans leur niveau pour détecter les éléments positifs sur lesquels le professeur peut s'appuyer. les résultats obtenus par l'évaluation diagnostique amélioreront le plan de formation initialement prévu par une reformulation d'objectifs plus précis et une détermination de contenus adéquats. » Programme 2ème AS (2005:76).

-chaque projet est divisé en séquences ; chaque séquence contient les étapes suivantes :

- **une séance de compréhension orale** : elle est parmi les nouveautés de cette méthode. Quand nous parlons de langue cela sous-tend directement la prise de parole et par conséquent l'oral. En effet, une grande importance est accordée à l'oral. Nous pensons que c'est légitime, puisqu'une langue est, tout d'abord, parlée avant d'être écrite. Dans cette étape, l'apprenant est censé : « comprendre et interpréter des

Chapitre I : Le français en Algérie

discours oraux en tant que récepteur ou en tant qu'interlocuteur » Programme 3ème AS (2006 :32).

Dans ce cadre A.Boissinot (2001-56) définit l'oral comme suit:

« c'est en effet l'écoute tout autant que l'expression, le silence tout autant que la parole, le jeu des regards autant que celui des mots, c'est aussi la gestion des échanges et de la prise de parole. L'oral est une communication en direct, c'est un discours qui se fait entre deux ou plusieurs interlocuteurs. la communication orale engage toute la personne, citons entre autre la voix, le ton, les gestes... ».

Tandis que dans sa thèse de doctorat, R.Benamar (2012 :15) pense que l'oral, dans une classe de langue, est tout ce qui se dit en classe dans un but d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère.

J.Kathlein (1998 :98) pense que la langue, c'est d'abord la langue parlée. Par conséquent l'enseignement doit être oral avant d'être écrit. Mais comment évaluer l'oral ?

Malgré son omniprésence dans la réalité quotidienne, la compétence de la production orale ne possède pas une place privilégiée dans l'enseignement et l'évaluation des langues. Il faut dire que son évaluation présente des spécificités. En premier lieu, comme toute activité de production, l'évaluation de la production orale peut paraître difficile, puisqu'elle doit activer plusieurs compétences à la fois : l'apprenant doit être capable de mobiliser des savoirs culturels, mettre en lien des idées, donner un point de vue, réagir avec un interlocuteur tout en faisant appel à ses compétences lexicales pour pouvoir s'exprimer. En plus de toutes ces compétences qu'il doit avoir ; elle met en jeu des aspects particuliers de la personnalité de l'orateur (nous citons l'exemple de sa timidité, l'utilisation du non verbal, la façon d'exposer...) et ces aspects sont pris en compte dans l'évaluation de sa compétence linguistique.

- **une séance de compréhension de l'écrit** : se fait à partir d'un texte écrit (voir le thème du texte, les idées essentielles, les caractéristiques du type de texte, la visée communicative, etc.) ;

- **une séance d'étude du lexique** : thématique et relationnel ;

- **une séance d'étude de la syntaxe**, morphosyntaxe et de la grammaire ;

Chapitre I : Le français en Algérie

- **une séance d'expression orale** : permet à l'élève de parler et s'exprimer c'est-à-dire, elle est l'occasion de produire des messages soit en situation de monologue ou d'interlocution pour un objectif déterminé, comme le fait de donner des informations, etc. (Programme de 2ème AS, 2005 :50).

Cette phase de la séquence va permettre à l'apprenant de prendre la parole pour expliquer, donner son point de vue, etc. Cela va permettre à l'élève d'apprendre à communiquer dans diverses situations. Donc, l'élève va pouvoir acquérir une aisance dans l'expression, ce qui permettra de le motiver et l'inciter à prendre la parole en étant sollicité ou sans l'être ;

- **une séance d'expression écrite**: permet à l'élève de rédiger.

Dans ce cadre, il nous semble judicieux, d'évoquer la relation de l'oral avec des caractéristiques qui lui sont propres. Nous citons une des caractéristiques :

- L'oral fait appel au son, au ton de la voix, il est caractérisé par la présence de phrases inachevées, des pauses l'utilisation des gestes, etc. A.Benamar (2012 :19) utilise l'expression « les marqueurs du discours oral ». Alors que l'écrit, lui, il fait appel à la ponctuation, aux signes orthographiques, la syntaxe, etc.

- **une séance de correction de l'expression écrite** (correction collective et individuelle de l'expression rendue par les élèves) ;

- **une séance d'évaluation formative** : il s'agit d'évaluer le degré de maîtrise de ce qui a été fait durant la séquence.

Ce type d'évaluation est suivi par des **remédiations**. Dans le glossaire de la revue les langues modernes (n°4 2001 :68), on définit les remédiations comme une « Activité (ou ensemble d'activités) conçue spécifiquement dans le but de traiter précisément un problème ou une difficulté à vérifier en cours d'apprentissage. Une remédiation se fait donc à la suite d'une évaluation ». Dans notre cas, les remédiations se feront suite aux résultats de l'évaluation formative.

Chapitre I : Le français en Algérie

- puis vient la séance **d'état d'avancement du projet** (dans cette séance les groupes d'élèves vont présenter ce qu'ils ont fait dans le thème qu'ils ont choisi et là l'enseignant les oriente et les corrige)

Une fois la séquence est achevée, une autre séquence est entamée. A la fin de toutes les séquences prévues il y a :

- un autre type d'évaluation appelé **évaluation certificative** qui concerne tout le projet ;

- nous passons, enfin, à la dernière étape du projet appelée **la présentation des projets** par les groupes d'élèves.

I-3-2-Rôle des évaluations dans l'enseignement :

L'évaluation est une partie intégrante de l'enseignement/ apprentissage des langues il ne peut y avoir d'apprentissage dans langue sans passer par l'évaluation. Celle-ci a été longtemps prise et jugée comme une contrainte. En effet, pendant les années soixante, aux yeux des enseignants et des apprenants, elle était une représentante de l'institution. C'était un moyen de contrôle, et elle a fait l'objet d'un rejet total tant de la part des enseignants que de la part des apprenants. Elle a été reléguée en fin de parcours comme moyen de Contrôler et non d'apprentissage. Mais à partir des années quatre-vingt-dix, et avec le changement de méthodologie et la focalisation de l'apprentissage sur l'apprenant et ses besoins, l'évaluation est devenue plus complexe et diversifiée : nous citons l'évaluation diagnostique, l'évaluation formative, l'évaluation certificative. Les moyens d'évaluation se sont développés pour permettre une meilleure évaluation des compétences acquises :

-l'évaluation diagnostique est destinée à détecter les besoins,

-l'évaluation certificative sert à mesurer les progrès réalisés.

Chapitre I : Le français en Algérie

I-3-3-Programmes des trois niveaux du secondaire :

Pour ce faire, nous avons fait appel aux trois livres du programme officiel élaboré par la commission des programmes de la direction de l'enseignement secondaire du ministère de l'éducation nationale

I-3-3-1- Programme de la première année secondaire :

Il est divisé en trois projets, chaque projet possède ces propres intentions communicatives, ces objets d'études et ses techniques d'expression qui sont :

Projet n1 : Réaliser une campagne d'information à l'intention des élèves du lycée.

Intentions communicatives	Objets d'études	Techniques d'expression
Exposer pour donner des informations sur divers sujets	La vulgarisation scientifique	-la prise de notes -le plan -le résumé
Dialoguer pour se faire connaître et connaître l'autre	L'interview	-Le questionnaire -L'exposé oral -La lettre personnelle

Tableau 1 : Projet 1 de 1^{ère} AS

Projet n2 : Rédiger une lettre ouverte à une autorité compétente pour la sensibiliser à un problème et lui proposer des solutions :

Chapitre I : Le français en Algérie

Intentions communicatives	Objets d'études	Techniques d'expression
Argumenter pour défendre ou réfuter un point de vue	Le discours argumentatif	-Plans du discours argumentatif - Résumé -Lettre administrative

Tableau 2 : Projet 2 de 1^{ère} AS

Projet n3 : Ecrire une petite biographie romancée

Intentions communicatives	Objets d'études	Techniques d'expression
Relater un évènement en relation avec son vécu	Le fait divers	-Résumé -Fiche de lecture Essai
Relater un évènement fictif	La nouvelle	-Questionnaire -Exposé oral -Lettre personnelle

Tableau 3 : Projet 3 de 1^{ère} AS

I-3- 3-2- Programme de la deuxième année secondaire :

Le programme est divisé en trois projets qui sont :

Projet n 1 : Réaliser une recherche documentaire portant sur les grandes découvertes techniques et leur évolution en ciblant (par groupes), l'aérospatiale, la médecine, les médias. Puis en faire un compte rendu dans le cadre d'une journée scientifique.

Chapitre I : Le français en Algérie

Intentions communicatives	Objets d'études	Techniques d'expression
Exposer pour présenter un fait	Le discours objectivé	-Prise de notes -Compte rendu objectif et critique

Tableau 4 : Projet 1 de 2^{ème} AS

Projet n 2 : Ecrire une petite pièce théâtrale et le livret qui lui correspond pour la présenter dans le cadre d'un échange culturel. Cette pièce qui opposera deux instances adverses dans un tribunal imaginaire (avec juge, jurés, et témoins à charge et à décharge) présentera un évènement historique qui s'inscrirait dans les grands tournants de la pensée humaine (par exemple : le procès de Galilée, le combat de Larbi BenM'Hidi, de Martin Luther King ou de Nelson Mandela.).

Intentions communicatives	Objets d'études	Techniques d'expression
Argumenter pour plaider une cause ou la discréditer	Le plaidoyer et le réquisitoire	-Exposé oral -Essai
Dialoguer pour raconter	Le discours théâtral (uniquement pour les classes littéraires)	-Exposé oral

Tableau 5 : Projet 2 de 2^{ème} AS

Projet n3 : dans le cadre de la commémoration du bicentenaire de la mort de Jules Verne, constituer un recueil qui présenterait des nouvelles ayant pour décors un monde futuriste.

Intentions communicatives	Objets d'études	Techniques d'expression
Relater pour informer et agir sur le destinataire	Le reportage touristique et le récit de voyage	-Essai
Relater pour se représenter un monde futur	La nouvelle d'anticipation	-Fiche de lecture

Tableau 6 : Projet 3 de 2^{ème} AS

Chapitre I : Le français en Algérie

I-3-3-3- Programme de la troisième année secondaire :

La troisième année est censée parachever le cycle secondaire, donc son but est de finaliser l'apprentissage du cycle pour atteindre l'objectif terminal. « Elle a pour but de finaliser les apprentissages du cycle et de préparer l'apprenant à l'examen de baccalauréat » programme 3^{ème} AS (2006 :3).

L'objectif terminal d'intégration (pour le cycle) de ce programme stipule que l'élève en sortant du lycée sera capable de « Produire un discours écrit/oral relatif à une situation problème de la vie sociale en respectant les contraintes de la situation de communication ainsi que l'enjeu et en s'impliquant nettement (discours marqué par la subjectivité) » programme 3^{ème} AS (2006 :31).

Le programme est divisé en quatre projets :

Projet n1 : Dans le cadre de la commémoration d'une journée historique (premier Mai, 8 Mars, 1^{er} Novembre, etc.), réaliser une recherche documentaire, puis faire une synthèse de l'information à mettre à la disposition des élèves dans la bibliothèque de l'établissement.

Intentions communicatives	Objets d'études	Techniques d'expression
Exposer pour manifester son esprit critique	Texte et document d'Histoire	-Synthèse de documents

Tableau 7 : Projet 1 de 3^{ème} AS

Projet n2 : Organiser un débat d'idées puis en faire un compte-rendu qui sera publié dans le journal du lycée.

Intentions communicatives	Objets d'études	Techniques d'expression
Dialoguer pour confronter des points de vue	Débat d'idées	-Compte rendu (objectif et critique)

Tableau 8 : Projet 2 de 3^{ème} AS

Chapitre I : Le français en Algérie

Projet n3 : Dans le cadre d'une journée « portes ouvertes », exposer des panneaux sur lesquels seront reportés des appels afin de mobiliser les apprenants et les visiteurs autour des causes humanitaires.

Intentions communicatives	Objets d'études	Techniques d'expression
Argumenter pour faire réagir	Appel	-Lettre de motivation

Tableau 9 : Projet 3 de 3^{ème} AS

Projet n4 : Rédiger une nouvelle fantastique (ne sont concernés par ce projet que les classes littéraires)

Intentions communicatives	Objets d'études	Techniques d'expression
Raconter pour exprimer son imaginaire	Nouvelle fantastique	-Fiche de lecture

Tableau 10 : Projet 4 de 3^{ème} AS

Dans le sommaire des manuels scolaires, nous trouvons le nombre de séquences attribué à chaque projet, mais dans le programme on n'en fait pas référence. Nous faisons remarquer que le nombre de séquences par intention communicative dans le projet dépend de plusieurs facteurs :

- les résultats de l'évaluation diagnostique ;
- le volume horaire de français imparti à chaque filière ;
- les compétences visées, etc.

Aussi certaines intentions communicatives ne font pas parties du programme des filières scientifiques. Au lycée, il existe trois branches scientifiques (les mathématiques (M) .les techniques mathématiques (TM) et les sciences de la nature (SN)) et deux branches littéraires (lettres et philosophie(LP) et lettres et langues étrangères(LLE)). Dans les filières littéraires le coefficient du français est plus élevé (LP=3, LLE= 5) que celui des branches scientifiques (2 pour toutes les branches).

I-3-4- Remédiations-Aide :

Comme nous l'avons déjà dit, à la fin de chaque séquence, des séances de remédiations sont prévues par l'enseignant pour faire acquérir les notions non-acquises par l'apprenant ou pour consolider celles qui ne sont pas bien acquises. Ces séances sont considérées comme une forme d'aide à l'apprenant, elles ont pour objectif de faciliter ou de résoudre un problème rencontré par l'élève lors de son apprentissage ou acquisition. Pour plus de précisions, nous allons reprendre le schéma repris par L.Hamon (2007 :26) où sont exposées les différentes situations d'aide à l'apprenant :

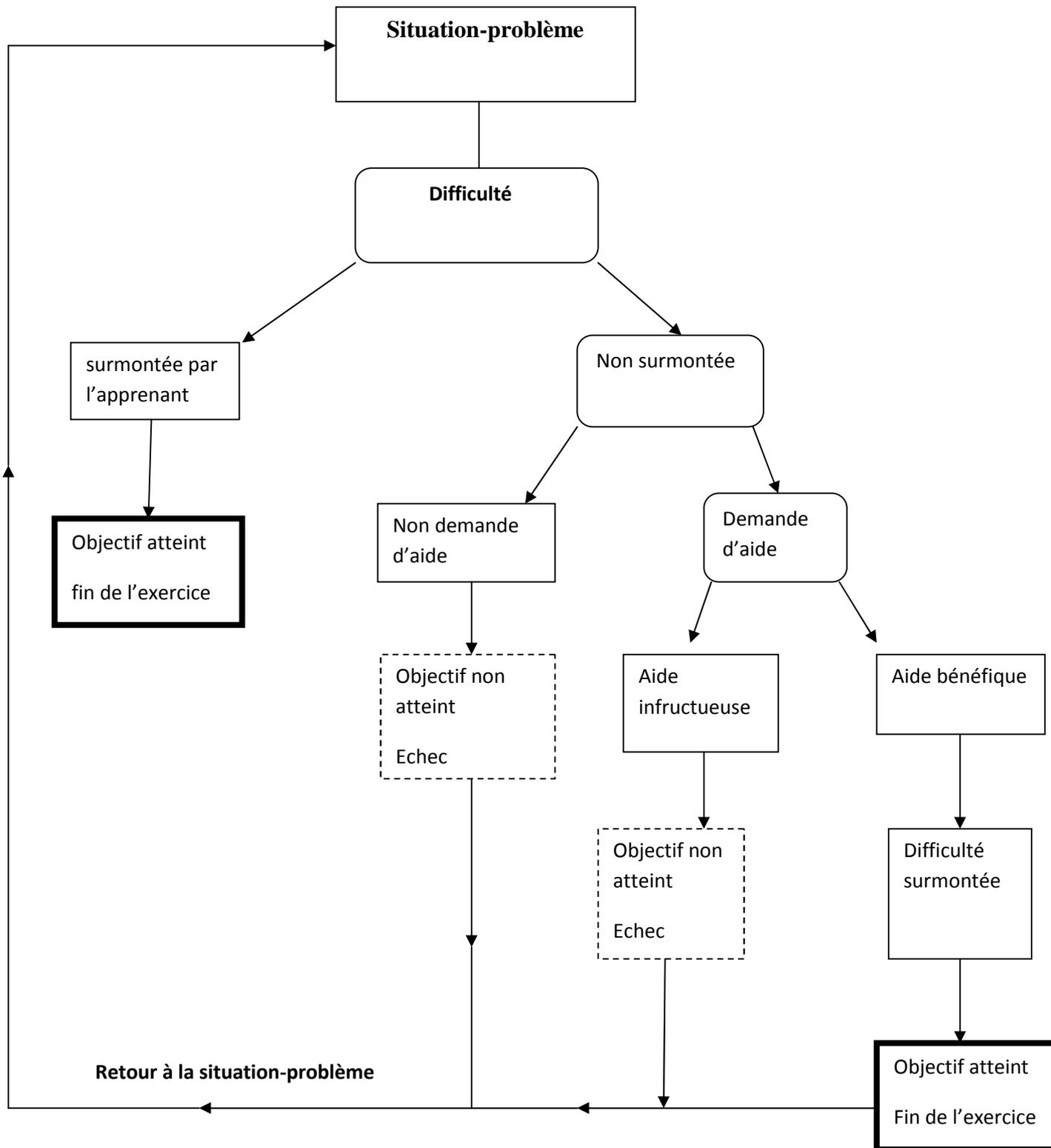


Figure 4: les différentes situations d'aide à l'apprenant par L.Hamon

Chapitre I : Le français en Algérie

Pour plus de détails sur la question d'aide accordée à l'apprenant, nous allons évoquer deux théories qui sont du domaine de la psychologie. La première est de L.Vygotski qui introduit la notion qu'il nomme « zone de proche développement » (ZPD) et qu'il définit (1985 :270) ainsi :

« cette disparité entre l'âge mental, ou niveau du développement présent, qui est déterminé à l'aide des problèmes résolus de manière autonome, et le niveau qu'atteint l'enfant lorsqu'il résout des problèmes non plus tout seul mais en collaboration détermine précisément la zone de proche développement.».

A partir de cette définition, nous déduisons la valeur donnée à l'apport du professeur lors du processus de l'apprentissage. Cela, nous permet d'avancer l'idée que, c'est grâce à l'aide apportée par l'enseignant (il est bien entendu clair qu'il n'y a pas un seul type d'aide, l'enseignant peut aider l'apprenant en lui posant des questions, en donnant des indices de réponses, ou le début d'une réponse, etc.). La chose primordiale de toute psychologie de l'apprentissage est que l'apprenant peut accéder à un niveau de connaissance supérieur à ce qu'il avait auparavant, en collaborant avec autrui ; de même qu'il peut passer de ce qu'il sait faire à ce qu'il ne sait pas faire à l'aide de l'imitation (L.Vygoiski 1985 :272).

Ce même auteur délimite la Z.P.D. entre deux extrémités : la première est nommée le seuil inférieur (le point de départ de l'apprentissage) et la seconde appelé le seuil supérieur (le point d'arrivée de cet apprentissage). Il pense que l'apprentissage ne peut être fructueux qu'entre ces deux seuils. Nous le schématisons comme suit :

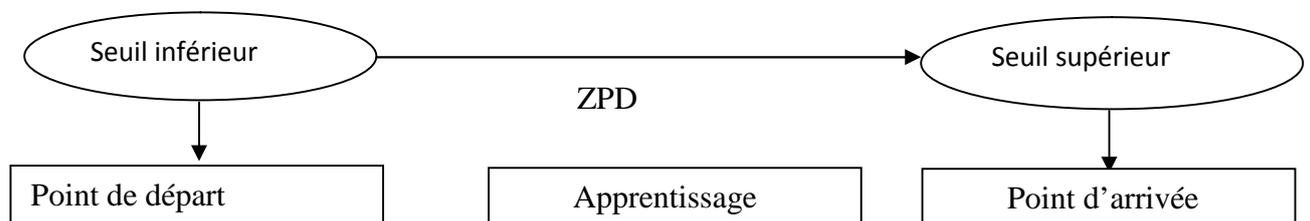


Figure 5 : Zone de proche développement (ZPD)

Chapitre I : Le français en Algérie

Seulement, des critiques ont été apportées à cette délimitation du ZPD, entre autre, il y a M.Pothier et A.L Foucher qui affirment qu'on peut savoir le seuil inférieur des apprenants, mais les mêmes apprenants ne pourront pas arriver en même temps au seuil supérieur. Chacun arrivera au seuil selon son rythme. Donc, on ne peut évaluer ce ZPD qu'individuellement et non collectivement.

Après Vygotski, vient J.Bruner, qui va introduire la notion de médiation qu'il appelle tutorat ou l'étayage. Il pense que l'apprenant peut être seul face à une situation d'apprentissage ou en présence de quelqu'un, dans notre cas l'enseignant qui va représenter un modèle à suivre ou à imiter. Pour ce psychologue le fait qu'il y ait une personne qui intervient dans l'apprentissage, qui prend en main cet apprenant est une : « sorte de processus d'étayage qui rend l'enfant ou le novice capable de résoudre un problème, de mener à bien une tâche ou d'atteindre un but qui aurait été, sans cette assistance, au-delà de ses possibilités » Bruner (1998 : 263).

Il pense que grâce, à cet étayage effectué par l'adulte (l'enseignant), l'apprenant sera guidé vers une autonomie, vers « des conduites de résolution et d'acquisition ».

Hamon (2007 :30) affirme que Bruner distingue des fonctions de l'étayage au nombre de six :

- l'enrôlement : qui consiste à engager l'intérêt et l'adhésion de l'apprenant,
- la réduction des degrés de liberté : implique une simplification de la tâche, en réduisant le nombre des actes constitutifs qui permet d'atteindre la solution,
- le maintien de l'orientation : le tuteur qu'est l'enseignant doit maintenir l'apprenant dans la poursuite d'un objectif bien défini;
- la signification des caractéristiques pertinentes de la tâche : le tuteur doit souligner, en utilisant différents moyens, les caractéristiques de la tâche qui sont pertinentes pour sa réalisation,
- le contrôle de la frustration : faire accepter l'erreur et la prendre du côté positif ;

Chapitre I : Le français en Algérie

- la démonstration : est une présentation de modèles de solution pour une tâche.

M.Pothier et A.L Foucher (2005) pensent que ces six fonctions peuvent être réduites à quatre qui sont :

- inciter à faire,

- réduire la complexité,

- contrôler la frustration : le sentiment d'échec que ressent l'élève quand il ne réussit pas, doit être évité,

- permettre l'apprentissage : en concevant des tâches qui aboutiront à cela.

Qu'il s'agisse de ZPD ou d'étayage ces deux notions ont été citées pour montrer la relation entre apprenant-enseignant pour réaliser un apprentissage.

Si nous avons évoqué ces deux notions (ZPD et l'étayage) qui relèvent de la psychologie, parce que l'étayage concerne le domaine de l'enseignement (l'enseignant, le pédagogue, le didacticien). C'est la psychologie qui lui explique et lui permet de savoir la bonne manière pour faire acquérir à cet apprenant.

L'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère est passé par plusieurs méthodes.

I-4-Méthodologies et méthodes d'enseignement :

Dans le domaine des langues, dans notre cas le français langue étrangère, plusieurs méthodes ont été développées au cours des années « qui se situent entre deux méthodologies : l'une fondée sur la traduction et la référence à l'outil grammatical et l'autre sur l'activité de l'élève, apprenant la langue en situation, comme outil fonctionnel d'échange » Chollet-Moganu (2011 :13)

Dans sa thèse de doctorat Chollet-Moganu (2011 :13) pense que la méthode est la mise en œuvre de procédés ou techniques d'apprentissage qui vont faciliter l'acquisition d'une langue étrangère à certains niveaux de maîtrise. Nous pouvons définir la méthode en fonction des principes qui se trouvent à la base de sa constitution,

Chapitre I : Le français en Algérie

des théories des langues disponibles ainsi qu'en fonction du processus d'apprentissage qu'elle déclenche chez l'apprenant.

Si une nouvelle méthode fait son apparition ce n'est qu'en réponse à celles qui l'ont précédée. En effet, la didactique des langues étrangères évolue et son objectif de jadis n'est plus celui d'aujourd'hui puisque le public change et ne demande pas les mêmes solutions et exigences d'autrefois.

C.Puren(1988 : 98) explique le mécanisme de l'élaboration d'une nouvelle méthodologie selon le schéma suivant :

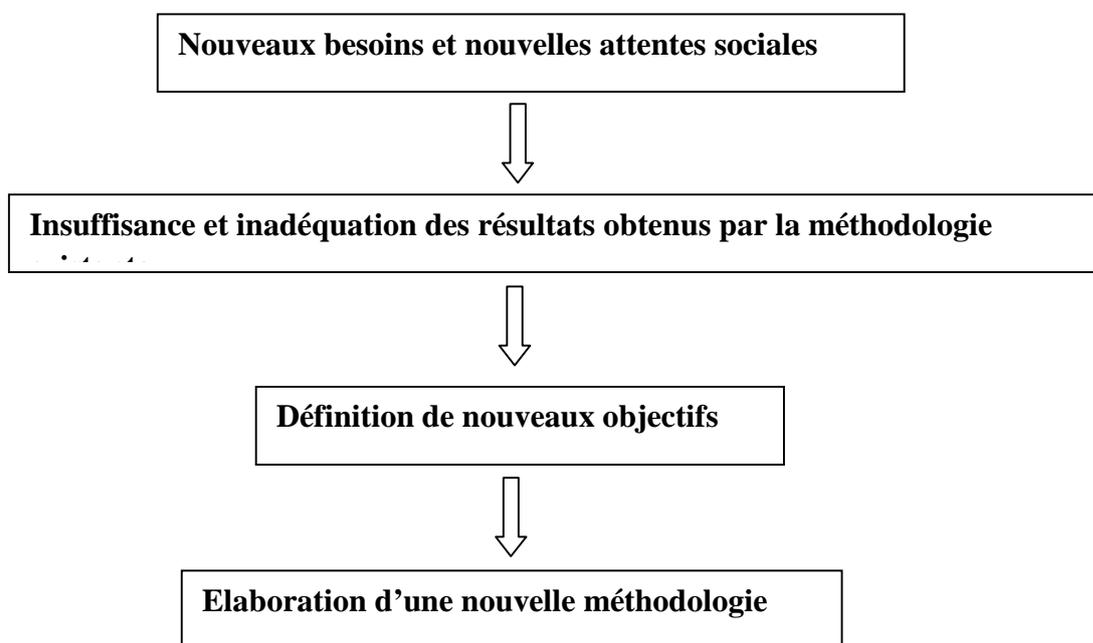


Figure 6 : Mécanisme de l'élaboration d'une nouvelle méthodologie

« Méthode » « méthodologie », ces deux termes sont utilisés souvent dans la didactique des langues étrangères. Le mot « méthode » est issu du latin *methodus*, du grec *methodos*, de *hodos* : chemin, tandis que le mot « méthodologie » est composé de trois parties issues du grec :

-méta: veut dire après, qui suit,-odos : chemin, voie, moyen,- logos : étude.

Chapitre I : Le français en Algérie

En parlant des méthodes, C.Puren dit :« Les méthodes constituent des données relativement permanentes, parce qu'elles se situent au niveau des objectifs techniques inhérents à tout enseignement des LVE (langues vivantes étrangères (faire accéder au sens, faire saisir les régularités, faire répéter, faire imiter, faire réutiliser... » C. Puren (1988 :11).

Et en parlant des méthodologies, il affirme que:« Les méthodologies en revanche sont des formations historiques relativement différentes les unes des autres, parce qu'elles se situent à un niveau supérieur où sont pris en compte des éléments sujets à des variations historiques déterminantes. » C.Puren (1988 :11).

Selon C.Puren, il y a plusieurs types de variantes historiques : les objectifs généraux, les contenus linguistiques et culturels, les théories de référence et les situations d'enseignement. Dans « le cours d'initiation à la didactique du français langue étrangère en contexte syrien », on définit la méthode comme une série de démarches précisées par des outils que nous utilisons pour aboutir à un but précis qui n'est autre dans notre cas, que l'enseignement d'une langue étrangère. Elle a pour objectif d'aider l'enseignant à se fixer et à adopter une ligne de « marche » pour faire acquérir à ses apprenants les connaissances exigées.

Pour ce qui est de la méthodologie, nous pensons que c'est une démarche adoptée par des chercheurs, des didacticiens, des linguistes, des éditeurs et des enseignants pour la réalisation d'une méthode. Elle se doit de procurer un ensemble de procédures d'apprentissage aux concepteurs de méthodes pour qu'ils puissent déterminer leurs lignes de réalisations.

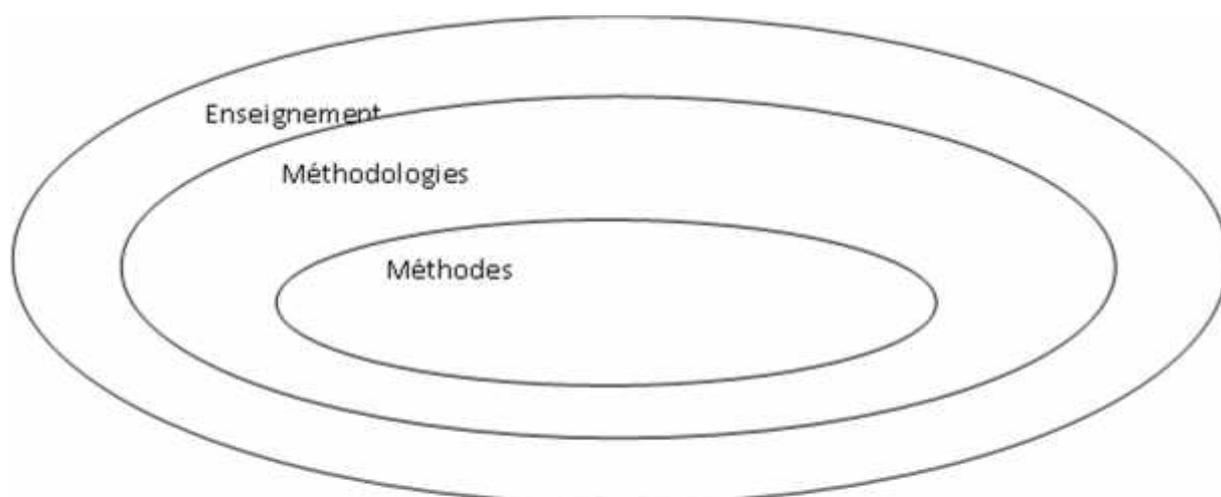


Figure 7: Relation entre enseignement-méthodologies-méthodes

Dans certains contextes et pour certains didacticiens, les deux termes « méthode » et « méthodologie » ont le même sens. Quelles sont les méthodologies utilisées dans l'apprentissage du FLE ?

I-4-1- Méthodologies utilisées :

Nous n'avons pas l'intention ni l'ambition d'aborder minutieusement les méthodologies utilisées. Notre objectif est de donner un bref aperçu pour pouvoir aborder celle qui est actuelle et pour mieux comprendre le pourquoi ?

I-4-1-1-La méthodologie traditionnelle (MT) :

Elle existait depuis la fin du XVIème siècle, mais ce n'est qu'au XIXème siècle qu'elle a connu son apogée. Elle se basait sur la lecture, l'explication des mots, application des règles de grammaire et la traduction. On enseignait le vocabulaire sous forme de liste que l'élève devait apprendre par cœur. En effet, Cette méthodologie avait pour but la traduction des textes littéraires en langue étrangère (l'importance était accordée beaucoup plus à la forme littéraire du texte qu'à son sens, relégué au second plan), elle insistait sur l'enseignement/apprentissage de la grammaire (d'une manière déductive), surtout les règles du bon usage, l'oral était délaissé au second plan.

Chapitre I : Le français en Algérie

L'objectif premier de cette méthode était l'acquisition d'une compétence linguistique. L'interaction entre enseignant- apprenant était à sens unique. Dans cette méthode, l'erreur était bannie. Il se faisait tout de suite corrigé par l'enseignant.

La cause de l'échec de cette méthodologie est sa rigidité et ses résultats décevants.

I-4-1-2-La méthodologie directe (MD) :

Parmi les précurseurs de la méthodologie directe, nous citons F.Gouin qui s'est opposé à la méthodologie traditionnelle et a voulu utiliser une autre méthode, apparue dès la fin du XIXème siècle. Bien qu'elle présente une conception opposée à celle de la méthode traditionnelle, elle a coexisté avec elle.

Vu les difficultés qu'il a rencontré lors de l'apprentissage de la langue allemande par la méthode traditionnelle, Gouin a développé cette nouvelle méthode. Selon lui, l'apprentissage d'une langue étrangère est né du besoin de l'homme à communiquer avec d'autres hommes d'où l'importance de l'apprentissage de l'oral avant l'écrit et la primauté accordée à la langue usuelle. Nous pouvons considérer Gouin comme le précurseur de la méthodologie directe. Il a conçu sa méthode appelé méthode naturelle ainsi :

« la merveilleuse aptitude de l'enfant pour s'assimiler une langue n'est pas un don : c'est le résultat d'un travail admirablement conduit, d'un procédé qui repose sur des principes encore inaperçus et souvent en parfaite contradiction avec ceux que proclament nos prétendues méthodes » *F.gouinN cité par C.Puren (1988 :75).*

Les principes fondamentaux de cette méthode naturelle ont servi de base à la méthodologie directe. Elle a été utilisée à la fin du XIXème et le début du XXème siècle. Elle est née par opposition à la méthode traditionnelle. Le besoin communicatif favorisant les échanges entre pays (ces échanges peuvent être soient touristiques, économiques, politiques ou culturels) a fait naître cette méthode. H.Lichtenberger (1903 :468) cité par C.Puren (1988 :66) écrit qu'on ne peut comprendre ni parler une langue vivante que lorsque la liaison entre les mots et les idées, ne se fait pas par un effort de réflexion mais devient purement instinctive.

Chapitre I : Le français en Algérie

Plusieurs changements se sont opérés avec cette nouvelle méthode :

- la prononciation tant négligée par l'ancienne méthode (MT) prend son ampleur ici ;

- le vocabulaire, son apprentissage devient important ;

- plus de traduction, l'enseignement des termes appartenant à la langue étrangère ne se fait plus à travers la langue maternelle. Deux opinions s'opposaient : l'une était pour une interdiction totale et l'autre pour une souplesse dans son utilisation (éviter la langue maternelle). Le professeur doit éviter de faire appel à la langue maternelle pour faire acquérir la langue étrangère, c'est-à-dire, de recourir à la traduction, il doit susciter une activité de découverte chez l'apprenant en lui présentant la nomenclature étrangère à partir des objets réels ou figurés (R.Galisson & D.Coste ,1976 : 154).

- plus besoin de passer par l'intermédiaire de la langue écrite pour l'utiliser à l'oral ;

- l'enseignement de la grammaire n'est plus explicite, il se fait d'une manière inductive.

Dans l'article « l'évolution des méthodologies dans l'enseignement du français langue étrangère », l'idée avancée est qu' : « on peut estimer que c'est à partir de la méthodologie directe que la didactique des langues étrangères a fait appel à la pédagogie générale.». En effet, dans cette méthodologie, on prenait en considération plusieurs facteurs. Nous citons en premier lieu la motivation de l'élève, les méthodes étaient adaptées selon les intérêts, les besoins et les capacités de l'élève, et les contenus des cours suivaient une certaine progression : du simple au complexe.

Dans le même article, on parle des raisons du déclin de cette méthodologie directe provoqué par des problèmes aussi bien internes qu'externes. Parmi les problèmes internes cités nous avons l'incontrôlable inflation lexicale et l'intransigeance dans l'utilisation de la langue maternelle. Pour ce qui est des problèmes externes , il y a le refus des enseignants d'utiliser une méthodologie qui leur a été imposée et qui exigeait une maîtrise parfaite de la langue orale.

Chapitre I : Le français en Algérie

Pour enseigner, les opposants à cette méthodologie l'ont éludée et se sont penchés vers un éclectisme, afin de faire passer les connaissances. Le dictionnaire Larousse définit l'éclectisme : « Méthode qui consiste à choisir dans divers systèmes philosophiques les thèses qui paraissent les plus acceptables, pour en former un corps de doctrine ».

I-4-1-3-La méthodologie active (MA) :

Elle a été utilisée dans l'enseignement du français langue étrangère depuis 1920 jusqu'à 1960. C.Puren (1988 :143) dit :

« pour les concepteurs de manuels et les praticiens » « en tant que méthodologie officielle de cet enseignement scolaire, la MA voit sa vie réglée par la succession des instructions ministérielles-rédigées par l'inspection générale des langues vivantes-, qui en fixent les objectifs, les contenus et les méthodes ».

Plusieurs appellations ont été attribuées à cette méthodologie: méthodologie mixte, méthodologie éclectique, méthodologie orale. L'objectif premier de cette méthodologie est de prendre certaines distances avec la méthodologie directe sans couper de lien avec elle, puisque la méthode active faisait déjà partie du noyau dur de l'ancienne méthodologie (C.Puren, 1988 :148).

G.Hirtz (1927/136) cité par C.Puren (1988 :148) pense que la méthode active est une possibilité d'application beaucoup plus générale que la méthode précédente, qui isolait un peu l'enseignement des langues vivantes des autres disciplines. En effet, cette méthode (MA) est née pour dissiper un peu la rigidité, tant critiquée de la méthode directe (MD) mais sans rompre avec elle. « La caractéristique la plus apparente de la MA est son éclectisme technique, qui ne modifie pas le noyau dur de la MD mais introduit dans chacune de ses trois composantes un certain nombre de variations... » C.Puren (1988 :148). Puis, il cite les composantes en question qui sont :

- Assouplissement de la méthode orale : dans la MD seul l'apprentissage de l'oral avait son importance, mais avec la MA même l'écrit avait son importance

- Assouplissement de la méthode directe : cet assouplissement va se faire sur les deux plans :

Chapitre I : Le français en Algérie

a) Sur le plan de l'enseignement du vocabulaire : il n'est plus « formellement » interdit le recours à la langue maternelle pour expliquer des notions que l'élève n'a pas pu assimiler dans la langue étrangère.

b) Sur le plan de l'enseignement de la grammaire : la syntaxe refait surface, on ne la néglige plus. La MA met l'accent beaucoup plus sur la répétition extensive que sur la répétition intensive. (C.Puren, 1988 :149).

-Valorisation de la méthode active : elle vise à maintenir l'élève actif et développer son activité.

L'apparition de l'instruction de 1969 annoncera la rupture avec la MA.

I-4-1-4- La méthodologie audio-orale (MAO) :

Cette méthodologie a vu son apparition pendant la deuxième guerre mondiale. La raison de son apparition est le besoin de communication en langues étrangères de l'armée américaine durant cette guerre. A l'origine, le linguiste Bloomfield a créé une méthode appelée « la méthode de l'armée » pour satisfaire les besoins langagiers des militaires. A partir de cette méthode, les linguistes se sont inspirés pour créer la MAO qui est un mélange de la psychologie behavioriste et du structuralisme linguistique :

-la psychologie behavioriste : considérait le langage comme un type de comportement humain (conditionné par stimulus-réponse-renforcement). Jean Pierre Cuq (2006 :28) schématise cette théorie d'apprentissage comme suit :

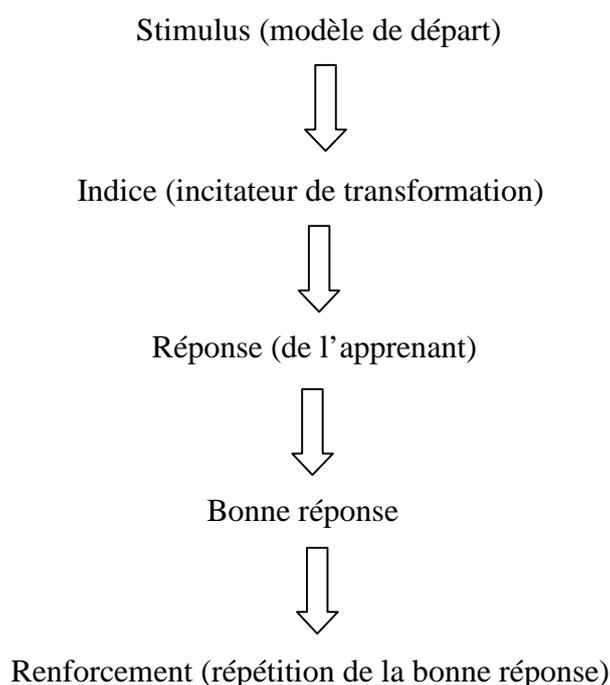


Figure 8 : Schéma de l'apprentissage

- le structuralisme linguistique : on proposait aux élèves des exercices suivant un modèle et ils devaient le réemployer (des exercices de substitution ou de transformation). Donc, la langue était étudiée sur deux axes : axe syntagmatique et axe paradigmatic.

Dans cette méthodologie, la langue étrangère est étudiée à travers les dialogues qui servent de modèles pour les apprenants. Mais, elle a été beaucoup critiquée :

- la difficulté et parfois même l'incapacité à appliquer ce qu'on a étudié en classe à l'extérieur (hors de la classe) ;

- les critiques de Chomsky (fondateur de la grammaire générative-transformationnelle) envers le structuralisme de Bloomfield. Pour les générativistes l'apprentissage d'une langue ne correspond pas à l'acquisition d'un modèle acquis mais, plutôt, à acquérir un système de règles qui permettrait la production d'énoncés nouveaux et une vraie communication ;

- l'ennui des élèves face à des exercices structuraux.

I-4-1-5- Méthode orale britannique :

Les fondateurs de cette méthode sont deux anglais nommés : Pamler et Hornby. En la créant, ils voulaient établir une méthode orale ayant une base scientifique. Cette méthode, elle, aussi appliquait la psychologie behavioriste. Son point fort est l'utilisation de la syntaxe dans des situations concrètes.

I-4-1-6-la méthodologie audiovisuelle (MAV) :

Elle se situe dans le prolongement de l'ancienne méthodologie (directe) tout en solutionnant les problèmes rencontrés par la (MA). On l'appelle aussi méthodologie structuro-globale audiovisuelle (SGAV). L'utilisation de la méthode audiovisuelle a atteint son apogée entre 1960 et 1970. La MAV exige la présence du son et de l'image en même temps. Malgré la primauté de l'oral sur l'écrit, les quatre habilités étaient visées. L'apprentissage se fait sur la base d'un dialogue associé aux images. Le type de dialogue le plus utilisé est la saynète. Celle-ci est un document fabriqué (non authentique) à des fins pédagogiques, elle est d'abord présentée par l'enseignant, puis apprise et jouée par les élèves. À partir de cette saynète on tire les points de langue à étudier. Nous pouvons synthétiser les étapes de cette méthodologie comme suit :

- première étape : l'enseignant présente la saynète en question ;
- deuxième étape : l'enseignant explique les différentes répliques du dialogue ;
- troisième étape: les élèves aidés de l'enseignant répètent le dialogue ou saynète dans le but de le mémoriser ;
- quatrième étape : il s'agit d'exploiter le dialogue afin d'introduire de nouvelles notions ;
- cinquième et dernière étape : cette laquelle on transpose les acquis dans des productions personnelles de l'élève.

L'objectif de cette méthodologie est de développer les quatre skills (écouter-parler –écrire –lire). Chose que lui reprochent beaucoup des didacticiens, nous citons entre autre C.Springer (1999 :44) :

Chapitre I : Le français en Algérie

« Dans une option structuraliste et béhavioriste (approche audiovisuelle), on peut se contenter de définir les skills comme des activités physiologiques, des comportements verbaux, et tenter de provoquer les automatismes comportementaux nécessaires par simple dressage physiologique, c'est-à-dire un travail d'association par répétition selon le schéma Stimulus-Réponse-Encouragement »

Les reproches faites au SGAV est que malgré qu'elle permettait de communiquer avec un natif, elle ne permettait pas de comprendre les natifs quand ils parlaient entre eux.

Les nouveaux programmes, comme le souligne R. Benamar dans sa thèse, se basent sur une méthodologie qui fait appel à l'approche communicative, l'approche par compétence et la pédagogie du projet (cf. supra).

1-4-1-7-L'approche communicative (A C) :

Elle est née en réaction contre la méthodologie SGAV et aux exercices structuraux. elle se base sur plusieurs théories telles que le constructivisme et le cognitivisme. Dans la classe de langue, la communication n'est pas à sens unique, bien au contraire, elle a plusieurs éventuelles directions qui sont:

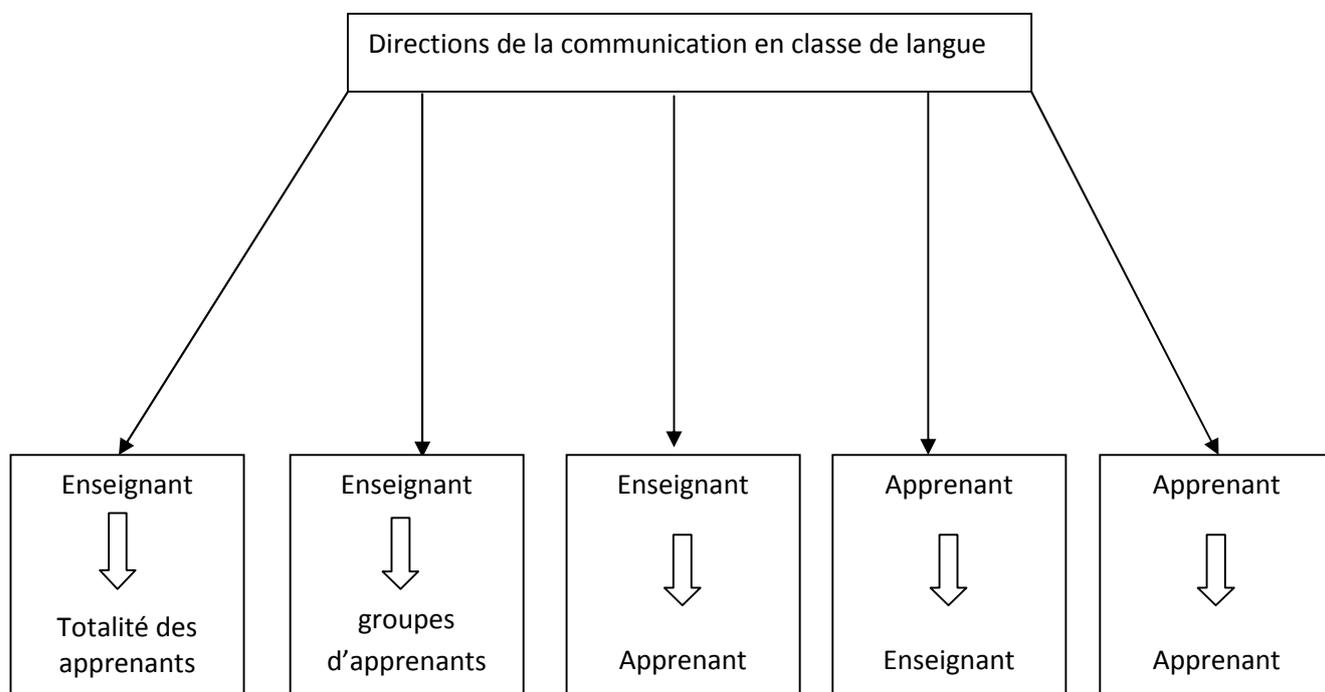


Figure 9 : les différentes directions de la communication en classe de langue

Chapitre I : Le français en Algérie

La communication ayant pour direction enseignant-apprenants (ou apprenant) est dominante pour ne pas dire absolue. L'approche communicative est née de la remise en cause des méthodes audio-orales et audio-visuelles. Elle fait appel à différents courants et a pour priorité l'utilisation de la langue dans des situations authentiques. Dans son article, Corina Cilianu-Lascu (2008 :14) pense que : « L'emploi des textes oraux ou écrits authentiques ou bien proches de l'authentique et des types d'échanges qui existent dans la réalité représente un élément important pour notre propre démarche ».

L'origine de cette approche est anglo-saxonne, elle a vu le jour suite aux travaux de spécialistes en sciences du langage et en didactique comme (D. Hymes 1972, Canal et Swain 1980, Widdowson 1984). Elle est née du fait que le côté communicationnel est devenu important dans l'apprentissage de toute langue, étant donné que nous formons des individus qui pourront réussir professionnellement et l'un des vecteurs principaux de cette réussite est la capacité de communiquer, pouvoir donner son avis, argumenter, expliquer, etc. Ceci a été confirmé par le cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL, 2001).

De ce fait, l'apprentissage linguistique n'est plus le seul objectif de l'enseignement. Certes, il est important de connaître les normes qui régissent la langue mais dans un but communicatif. Donc, la langue est considérée comme un moyen de communication et l'élève est censé développer une compétence de communication. Cette approche donne une très grande importance à l'oral, mais il y a aussi une certaine revalorisation de l'écrit (les quatre skills sont visés).

Cette compétence de communication est le côté révolutionnaire de cette approche, même si elle existait dans MAO ET SGAV, elle était implicite. Plusieurs spécialistes ont expliqué la notion de compétence de communication :

-Pour Hymes (1984 :47) il la considère comme une : « connaissance conjuguée de normes de grammaire et de normes d'emploi »

-Pour Sophie Moirand (1982 :20) : cette notion se base sur quatre composantes :

Chapitre I : Le français en Algérie

a- Une composante linguistique, c'est-à-dire la connaissance et l'appropriation des modèles phonétiques, lexicaux, grammaticaux et textuels du système de la langue ;

b- Une composante discursive, c'est-à-dire la connaissance et l'appropriation des différents types de discours et de leur organisation, en fonction des paramètres de la situation de communication dans laquelle sont produits et interprétés ;

c- Une composante référentielle, c'est-à-dire la connaissance des domaines d'expérience et des objets du monde et de leurs relations ;

d- Une composante socio-culturelle, c'est-à-dire la connaissance et l'appropriation des règles sociales et des normes d'interaction entre les individus et les institutions, la connaissance de l'histoire culturelle et des relations entre les objets sociaux.

Pour le cadre Européen commun de Référence (CECR : 2001), les compétences sont les capacités de produire une action et dans notre cas la communication en langue étrangère. Par conséquent, la primauté pour l'enseignant est de développer des compétences qui permettront à l'apprenant de communiquer correctement dans la langue-cible ils doivent mettre :

« en œuvre les compétences dont ils disposent dans des contextes et des conditions variés et en se pliant à différentes contraintes afin de réaliser des activités langagières permettant de traiter (en réception et en production) des textes portant sur des thèmes à l'intérieur de domaines particuliers, en mobilisant les stratégies qui paraissent le mieux convenir à l'accomplissement des tâches à effectuer. Le contrôle de ces activités par les interlocuteurs conduit au renforcement ou à la modification des compétences. » (Conseil de l'Europe 2001 : 15).

Objectifs du CECR :

Le CECR accorde une place primordiale à l'environnement et au contexte dans lequel la langue est utilisée. De même qu'il fait apparaître les différents facteurs impliqués dans le langage (la situation d'énonciation, le type de tâche, l'environnement, le domaine (public, professionnel ou éducationnel, etc.) ainsi que les compétences mises en œuvre pour mener à bien cette tâche. L'utilisation de la langue est intimement liée aux actions accomplies par le locuteur considéré aussi comme un acteur social. Ce conseil défend le plurilinguisme qui permet la mobilité des personnes et des échanges ainsi que de promouvoir la diversité linguistique. Il accorde une grande importance à la

Chapitre I : Le français en Algérie

compétence interculturelle qui permet aux apprenants d'avoir leur propre identité langagière et de comprendre les différentes connotations implicites présentes dans tout document et aussi de mieux comprendre la culture de l'autre.

Ce conseil subdivise la compétence communicative à acquérir en trois : la compétence linguistique, la compétence pragmatique et la compétence socioculturelle.

- La compétence linguistique est composée de : la compétence lexicale, la compétence grammaticale, la compétence sémantique, la compétence phonologique, la compétence orthographique et la compétence orthoépique.

-La compétence sociolinguistique: pour l'expliquer T.Bouguerra se réfère à C.Tagliante (2005 :50)¹, il affirme qu'elle comprend :

« [...] les marqueurs des relations sociales (dans les salutations, les façons de s'adresser à quelqu'un en fonction du degré de familiarité que l'on a avec lui, le choix des exclamations que l'on utilise dans un discours oral) ; les règles de politesse (ou d'impolitesse) ; la connaissance et la capacité de produire « les expressions de la sagesse populaire » (proverbes, expressions imagées), les différences de registre (officiel, formel, neutre, informel, familier, intime) ; les dialectes et les accents ainsi que le vocabulaire particulier aux différentes communautés linguistiques francophones [...] ».

-La compétence pragmatique : est une combinaison de compétence discursive, fonctionnelle et interactionnelle.

selon le CECR ((2001 : 98), la compétence discursive est la capacité d'organiser des phrases dans un ensemble cohérent, donc à structurer son discours; tandis que la compétence fonctionnelle, elle recouvre l'utilisation du discours oral et des textes écrits, en termes de communication, à des fins fonctionnelles particulières CECR ((2001 : 98).la compétence interactionnelle est définie comme étant la capacité d'utiliser des schémas dans les échanges verbaux.

Dans son mémoire, K.Leblood affirme que le CECR accorde une place primordiale à l'environnement et au contexte dans lequel la langue est utilisée. De même qu'il fait apparaître les différents facteurs impliqués dans le langage (la situation d'énonciation, le type de tâche, l'environnement, le domaine (public, professionnel ou éducationnel, etc.) ainsi que les compétences mises en œuvre pour mener à bien cette tâche.

Chapitre I : Le français en Algérie

Dans cette approche, l'apprenant est considéré comme acteur autonome de son propre apprentissage (Martinez, 1998 :76). Pour atteindre cet objectif :

« il lui faut apprendre à se connaître, à savoir estimer ce qu'il sait, ce qu'il ne sait pas, à reconnaître ce qu'il a appris, ce qu'il lui reste à apprendre. Il lui faut savoir utiliser au mieux ses connaissances reconnues, et il lui faut maîtriser des savoir-faire méthodologiques. On lui demande d'exploiter un potentiel qu'il ne connaissait pas. Cet apprentissage est gratifiant mais lent et difficile » C.Tagliante (1994 :28)

L'autonomie de l'apprenant est défini dans le glossaire de la revue comme étant la capacité qu'on a acquis à prendre en charge son apprentissage de manière responsable, ce qui implique en particulier d'être capable de se fixer des objectifs, de choisir les moyens qui lui permettent de les poursuivre, de même que de réaliser l'évaluation des résultats qu'il a obtenus.

I-4-1-8-L'éclectisme actuel :

A.Benabbes (2013 :77) explique l'éclectisme de cette manière :

« les professeurs se construisent une méthode propre en empruntant des éléments de cours à différentes méthodes déjà publiées, mais ils savent qu'il est nécessaire de rendre cohérentes des techniques empruntées ça et là ; car le choix éclectique des pratiques de classe signifie une sélection raisonnée et non un ensemble hétéroclite de techniques d'enseignement ».

Pour que l'enseignant applique correctement cette méthodologie, il lui faut une très bonne connaissance de cette langue-cible. De quoi est composé l'éclectisme didactique? Il est composé de la volonté de prendre en compte « la nature du terrain », les besoins des apprenants et le pragmatisme (A.Benabbes, 2013 :79). Seulement cette méthodologie n'est point tolérée par le système éducatif et ne le réjouit pas car, l'apprenant pourrait devenir un « cobaye ».

I-5-Méthodologie appliquée en Algérie :

Avant la réforme du programme, on utilisait la pédagogie par objectifs. Certes, elle avait le mérite d'être la première à mettre au centre de ces préoccupations, mais elle a prouvé ses limites : « Les objectifs sont nombreux et morcelés. L'élève apprend des morceaux, sans comprendre le sens, sans savoir le lien avec la vie de tous les jours » Xavier Rorgiers (2006 :17).

Chapitre I : Le français en Algérie

Le nouveau programme ne se basant plus sur des objectifs à atteindre mais sur des compétences à développer, l'approche par compétence se révèle le meilleur moyen d'y aboutir. En effet, l'Algérie a récemment adopté un nouveau programme qui se base sur l'approche par compétence. Dans cette méthode l'objectif est de développer un savoir-faire chez l'apprenant. Avant, il existait :

« Un fossé entre la vie à l'école, qui consiste souvent à apprendre des savoirs « scolaires », et la vie en société à laquelle cette école devrait préparer les élèves. Les élèves habitués, dès leur plus jeune âge, à aborder des savoirs de façon transmissive, et à les apprendre par cœur pour les restituer le jour de l'examen... Apprendre à lire, à écrire, à calculer, pas de manière scolaire mais pour pouvoir faire face à des situations de la vie quotidienne » Xavier Rorgiers (2006 :15).

I-5-1-L'Approche par compétence (APC) :

Dans le but d'acquérir une compétence communicative aussi bien à l'oral qu'à l'écrit l'enseignement de la langue française s'est orienté vers une nouvelle voie : la pédagogie par compétences. L'approche par compétences est la démarche adoptée dans la nouvelle réforme du système scolaire algérien et ce à partir de la rentrée scolaire 2002-2003. Elle vise la concrétisation des savoirs de l'élève à partir des situations problèmes (A.Oual. :15).

Qu'entend-on par compétence ? Dans le dictionnaire de la langue française (1996 : 276), la compétence est définie comme une :

« 1-aptitude d'une autorité administrative ou judiciaire à procéder à certains actes dans des conditions déterminées par la loi ;

2-connaissance, expérience qu'une personne a acquise dans tel ou tel domaine et qui lui donne qualité pour en bien juger. ».

Cuq (2003 :48) affirme que la compétence achemine inévitablement vers des approches qui accordent la priorité à la maîtrise des stratégies illocutoires et discursives vers des pratiques et des genres.

L.D'Hainaut considère la compétence comme un ensemble de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être. Cet ensemble permet d'exercer convenablement un rôle, une fonction ou une activité. Il entend par le mot « convenablement » le traitement des situations fera aboutir au résultat attendu par celui qui les traite ou à un résultat optimal (L.D'Hainaut ,1988 :472).

Chapitre I : Le français en Algérie

S'agissant de Paquette (2002), il pense que la compétence est une relation qui relie un acteur, une habilité et une connaissance.

Pour Xavier Rorgiers (2006 :18), la compétence : « c'est de pouvoir réaliser une tâche correctement ...à l'école, on cherche aujourd'hui à développer les compétences de l'élève, pour qu'il puisse agir de manière efficace dans ses études, dans son milieu et plus tard, dans sa vie professionnelle ».

Avant d'être utilisée dans l'éducation, cette approche l'était dans la formation professionnelle. Avec elle le choix des objectifs, qu'on vise à atteindre pour installer un savoir, sont imposés par les compétences (R.Benamar, 2012 :116).

L'élève ne peut acquérir la compétence que s'il participe à sa propre formation, se met au centre de l'apprentissage, et n'est plus passif. Il doit agir en fonction des situations d'intégration fixées par l'enseignant. Xavier Rorgiers (2006 :20) divise la compétence en deux : la compétence terminale et la compétence transversale. Selon lui, l'efficacité de l'apprentissage est liée à deux choses :

- aux occasions pour l'élève de discuter avec les autres élèves pour pouvoir comparer ce qu'il a compris avec ce qu'ils ont compris ;
- au temps pendant lequel l'élève a l'occasion de travailler seul lors des apprentissages ponctuels et ceux de l'intégration.

C'est l'enseignant qui propose à l'élève des exercices, des activités, des remédiations mais c'est l'élève qui accomplit l'action d'intégration. S'il n'arrive pas à accomplir cette action, il se trouvera dans l'incapacité de résoudre de nouvelles situations dans sa vie future. L'objectif de cette approche est que les savoirs acquis par l'apprenant soient durables. Ce qui est visé est qu'une fois que l'élève est en possession d'un savoir, l'enseignant le placera dans une nouvelle situation d'apprentissage pour certifier son emploi dans différents contextes. En variant les situations d'intégrations où l'élève aura la chance de pratiquer sa compétence (A.Oual, 2009 :19). Le résultat attendu est que l'élève puisse devenir autonome et capable de résoudre les situations-problèmes auxquelles il sera confronté.

D'après Xavier Rorgiers (2006 :36), les avantages de cette approche sont multiples : les élèves font des recherches par eux-mêmes; confrontent leurs représentations (d'où le conflit sociocognitif) ; et apprennent à coopérer, ainsi ils développent leur autonomie et leur initiative.

I-5-2-La pédagogie du projet :

Nous avons déjà abordé cette notion ainsi que les différents constituants du projet pédagogique (dans ce chapitre (I-3-a). La pédagogie du projet est considérée comme une réponse à une situation-problème. Elle rapproche l'élève de la vie réelle, en liant le savoir scolaire au savoir non scolaire, c'est-à-dire la vie réelle. Elle applique la célèbre citation de J.Dewey « Learning by doing ». L'élève s'inscrit en groupe dans un projet qu'il réalisera. Ce projet va lui permettre de maîtriser les compétences qui sont définies dans le programme actuel. Donc, nous pouvons le considérer comme un instrument qui permet la réalisation des compétences.

I-6-Rôles de l'enseignant et de l'apprenant :

Nous avons voulu évoquer ces rôles parce que notre thème concerne l'apprentissage d'une langue étrangère qui ne peut se faire que si le rôle de chaque partie est défini. En effet, au cours du processus de l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère, chacun des protagonistes a des fonctions ou rôles bien définis et complémentaires.

I-6-1- Rôle de l'enseignant :

L'enseignant de langue est un pédagogue qui doit aider l'apprenant à acquérir la langue cible qu'est le français et le mener vers l'autonomie, l'indépendance linguistique et communicationnelle. Pour cela selon R.Benamar (2012 :63) évoque Bangue (1996) qui affirme que : « L'enseignant doit, d'une part, veiller à ce que les apprenants puissent communiquer dans la langue-cible et, d'autre part, doit soutenir les processus d'acquisition des apprenants. »

Selon L.Dabene cité par R.Benamar (2012 :56) dans une classe de langue, l'enseignant doit accomplir différentes fonctions qui sont :

Chapitre I : Le français en Algérie

-fonction de vecteur d'information : c'est lui le transmetteur du savoir ;

-fonction de meneur de jeu : c'est un médiateur qui gère les activités en classe. Grâce à l'approche communicative, cette fonction a pris de l'ampleur et elle est devenue la fonction principale. L'enseignant n'est plus le détenteur du savoir, il est le médiateur, le facilitateur (cf chapitre 1);

-fonction d'évaluateur : l'évaluation est une partie obligatoire et importante de la démarche d'apprentissage. Il existe plusieurs types d'évaluation, nous citons : l'évaluation verbale et non verbale. Pour ce qui est de l'évaluation verbale nous avons l'évaluation diagnostique, l'évaluation formative, l'évaluation sommative et l'évaluation certificative. Quant à l'évaluation non verbale, elle se traduit par l'utilisation des gestes ou des signes. Nous résumons ces fonctions sous forme de schéma :

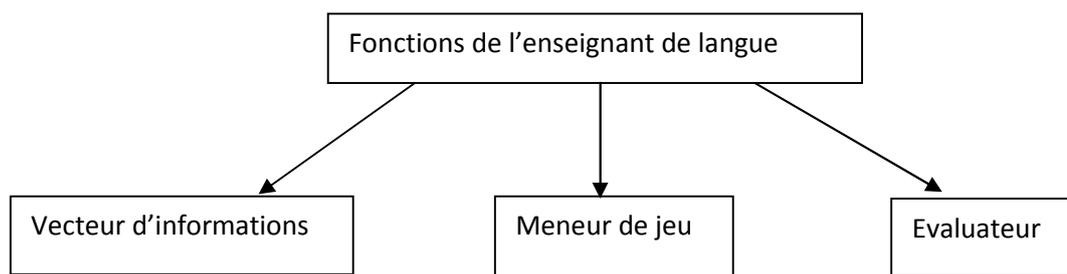


Figure 10: Fonctions de l'enseignant de langue

Pour réaliser si l'élève a acquis une compétence, l'enseignant doit déterminer les critères de réussite selon une grille d'évaluation. Tout au long du projet, il programmera des séances appelées : état d'avancement du projet, pendant lesquelles les élèves présentent ce qu'ils ont fait et l'enseignant les oriente.

I-6-2 Rôle de l'apprenant :

Avec les anciennes méthodes, l'élève était un récepteur passif, avec la nouvelle, l'élève participe à sa propre formation. La relation entre les deux (enseignant et apprenant) est celle du partenariat et l'apprenant devient actif. Il est acteur de son propre

savoir, il fait des recherches pour présenter son projet. Il apprend à coopérer avec les membres de son groupe pour mener à terme son projet. Il parlera et, brisera la phobie de la prise de parole en présentant son travail.

Pour une bonne présentation de son projet, il utilisera les nouveaux moyens technologiques : « il n'est plus acceptable aujourd'hui de faire comme si les technologies n'existaient pas, ou de nier leur intérêt, mais c'est le projet pédagogique qui doit inclure les technologies et non l'inverse » Marie-Françoise Narcy-Combes (2005 :86).

I-7-TICE et enseignement des langues :

Depuis l'utilisation de la méthode audiovisuelle jusqu'à nos jours, les technologies de communication ont toujours été intégrées à l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Et à chaque nouvelle technologique, l'enseignement /apprentissage des langues se l'approprie. Dans sa préface, G.Jacquiot-Delaunay dit :

« L'enseignement des langues étrangères a toujours été pionnier dans l'utilisation des techniques de production, de stockage et de reproduction des textes, des images et des sons. Il y a à cela plusieurs raisons : discipline familiarisant très tôt avec distinction entre le plan du signifié et le plan du signifiant ; nécessité de donner « à voir » et « à entendre » ce qui n'est pas accessible directement, que ce soient la prononciation « préenregistrée » des natifs ou des documents « authentiques » relevant de la culture étrangère ; prise en charge par les machines de quelques principes pédagogiques de base tels que la présentation de modèles à imiter et la capacité infinie de répétition à l'identique... »Préface de Jacquiot-Delaunay, in Pasquier (2000a :7-8).

En effet, depuis toujours les didacticiens et les pédagogues cherchent les moyens qui permettent l'optimisation de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère. Dans sa thèse de doctorat, Hamon (op cité) reprend le schéma présenté par Atlan (2000 : 116) dans lequel il a clairement présenté les technologies sous forme d'un organigramme avec les combinaisons possibles entre les différents attributs qui composent ces TICE. Pour le même objectif, nous le reprenons à notre tour :

Chapitre I : Le français en Algérie

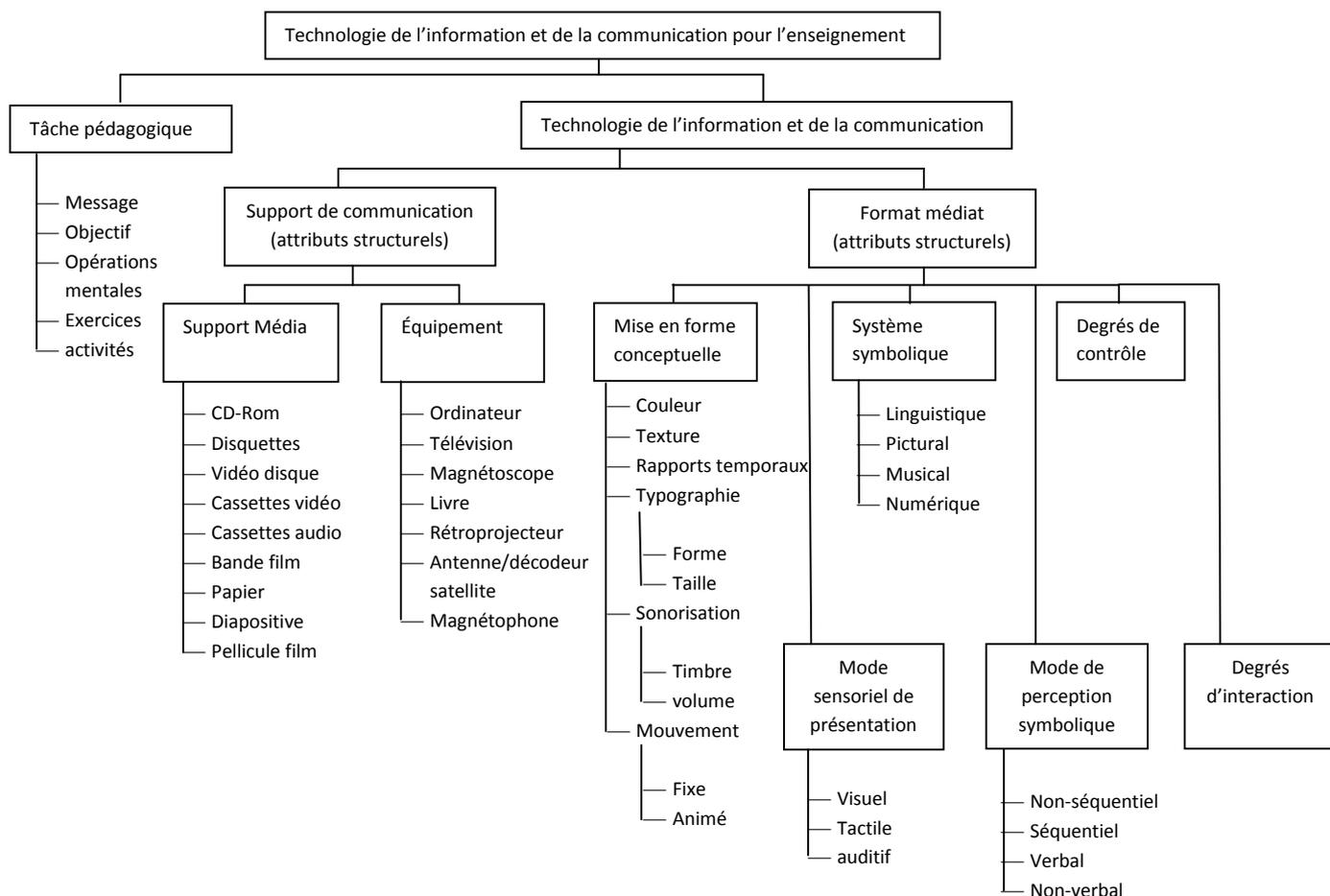


Figure 11: Les composants des T.I .C.E (Atlan, 2000 : 116)

Dans ce chapitre, nous avons choisi d'évoquer le statut de la langue française qui, au fil des années, a changé. De langue officielle du colonisateur à langue seconde après l'indépendance et puis à langue étrangère. Ce statut ne reflète pas la réalité de l'utilisation de cette langue au sein de la société algérienne. En effet, cette langue est utilisée partout : dans la rue, à la télévision, dans les journaux et l'enseignement supérieur où presque toutes les disciplines scientifiques sont enseignées en français. Pour ce qui est de l'enseignement secondaire, le français est une des matières enseignées.

Chapitre I : Le français en Algérie

Plusieurs méthodes ont été adoptées pour l'enseignement du français, avec l'existence de chacune d'entre elles il y a eu élaboration d'un ou deux manuels scolaires. De tout temps ; le manuel scolaire a accompagné l'enseignement/apprentissage. Il est considéré comme une interprétation d'un programme d'enseignement. Puisque, nous nous intéressons à l'enseignement, nous avons consacré ce chapitre à tout ce qui concerne l'enseignement de la langue française puis dans le chapitre suivant, nous exposerons un autre point de notre travail : le manuel scolaire.

CHAPITRE 2 :

Les manuels scolaires entre la norme et la réalité

Chapitre II : Les manuels scolaires entre la norme et la réalité

Etant donné que nous intéressons à l'étude des images dans le manuel scolaire, il nous semble important de lui consacrer un chapitre. Pour connaître ce qu'est un manuel, son rôle, son évolution, etc.

II-1-Historique du manuel scolaire :

Avant de définir le manuel scolaire, nous avons préféré donner un bref aperçu de son histoire. Henri-Irénée Marrou (1948 : 233.vol. 1) affirme que le manuel scolaire existait dans l'Antiquité, au moment où le support utilisait était le rouleau de papyrus:

« Déroulons le précieux manuel scolaire qu'est le papyrus... il commençait par des leçons tout à fait élémentaires, syllabes et probablement même alphabet, pour s'élever à une anthologie de textes poétiques d'une réelle difficulté ; son étude complète devait certainement exiger plusieurs années ».

A partir de cette citation, nous remarquons qu'à cette époque, déjà, le texte suivait une même progression qu'un manuel scolaire actuel, c'est à dire du simple au complexe.

Dans son article « Le manuel scolaire, une fausse évidence historique » Alain Chopin (p. 7) affirme que Pierre Riché lie l'apparition du manuel à celle, au début de l'ère chrétienne, du codex, manuscrit consistant en un assemblage de feuilles de parchemin reliées ou cousues, de forme semblable à nos livres actuels, qui rend la manipulation plus aisée. Pour d'autres, comme Henri-Jean Martin, l'avènement du manuel est à mettre en rapport avec la naissance et le développement des universités, au XIII^e siècle en Occident.

Mais la vraie révolution qu'a connue le livre scolaire c'est l'apparition de l'imprimerie. En effet, avec cette invention il y a eu une augmentation de la quantité des livres et, par conséquent, sa disponibilité.

A partir de ce que nous avons avancé, nous remarquons que le moment de l'apparition du livre scolaire est bien loin d'être uniforme, c'est pour cette raison que nous allons mentionner d'autres opinions sur son apparition¹ et nous évoquons A. Chopin dans son article que nous avons déjà cité celle qui la plus la plus admise par les spécialistes d'Antonio Petrus Rotger dans laquelle il affirme que nous pouvons distinguer deux périodes dans l'histoire du

¹Notre travail ne consiste pas à montrer celle qui est la plus valable mais simplement de les évoquer.

Chapitre II : Les manuels scolaires entre la norme et la réalité

manuel scolaire : la première se rapporte aux XVIe, XVIIe et XVIIIe siècles tandis que la seconde est celle du XIXe et XXe siècles.

« Dans la première période apparaissent l'imprimerie et la technologie qui la rend possible, ainsi que l'enseignement, l'extension et l'officialisation des langues d'impression et à la reconnaissance du livre scolaire comme instrument de base de la diffusion et de l'organisation démocratiques de l'enseignement ».

Quelque soit le moment de son apparition, le manuel scolaire est devenu maintenant un produit qui existe dans le monde entier c'est-à-dire qu'il est devenu planétaire suivant un certain modèle et une certaine méthode. Il n'est pas figé, ni immuable. Dans ce même article A. Chopin dit :

« Son existence, ses fonctions, sa forme, ses usages dépendent de facteurs multiples dans lesquels les contextes géographique, historique et culturel jouent, parmi bien d'autres, un rôle déterminant. Dans une perspective historique internationale, et a fortiori comparatiste, on ne peut éviter, malgré qu'on en ait, une certaine approximation. »

Après l'apparition, des moyens multimédias la fin du manuel scolaire a été prédit mais loin de se réaliser, le livre est de plus en plus utilisé comme le confirme Corinne Cordier-Gauthier qui affirme, qu'en dépit de l'arrivée en force des multimédias, plus récemment de l'informatique avec sa multitude d'outils pédagogiques audiovisuels, la prédiction de la mort des manuels est erronée. Car, non seulement il résiste mais plus encore il prolifère. Il devient plus performant en couleurs et illustrations, il apparaît sous une nouvelle forme plus attractive, de même qu'il témoigne de l'utilisation des techniques typographiques les plus sophistiquées. Actuellement, on reconnaît au manuel scolaire sa richesse sur le plan de la forme et la complexité dans son fond².

II-2-Qu'est-ce qu'un manuel scolaire ?

Le dictionnaire Robert définit le manuel scolaire comme : « un ouvrage didactique présentant, sous un format maniable, les notions essentielles d'une science, d'une technique et spécialement les connaissances exigées par les programmes scolaires ». Le dictionnaire de la

²Corinne Cordier-Gauthier dans son article « les éléments constitutifs du discours du manuel ».

Chapitre II : Les manuels scolaires entre la norme et la réalité

langue française, lui, le définit comme : « un ouvrage contenant les notions fondamentales d'une science, d'une technique, d'un art ».

Le manuel scolaire est donc, un livre utilisé dans l'enseignement/apprentissage au sein d'un établissement scolaire qui remplit en même temps une tâche officielle et une tâche pédagogique. Il est considéré comme étant un intermédiaire entre le programme officiel, prescrit par l'institution, l'élève, l'enseignant et les parents. Quant à A.Chopin, dans un article intitulé « cadre général des manuels scolaires », il parle de ce document pédagogique en disant :

« Le manuel, comme en témoigne son étymologie (latin Manus, la main), se définit à l'origine comme un ouvrage de format réduit qui renferme l'essentiel des connaissances relatives à un domaine donné. Depuis la fin du (19ème siècle), ce terme désigne tout spécialement les ouvrages qui présentent celles qui sont exigées par les programmes scolaires ».

En définitive, Le manuel scolaire est une interprétation d'un programme pour un niveau donné. Les professionnels du domaine en question l'élaborent à l'intention des élèves. Il doit répondre à leurs besoins aux besoins des enseignants et des parents³. Dans le but de mieux clarifier ce qui a été dit voyons le schéma établi par E.Bruillard :

³ Nous évoquons les parents puisqu'ils suivent, de près, la scolarité de leurs enfants.

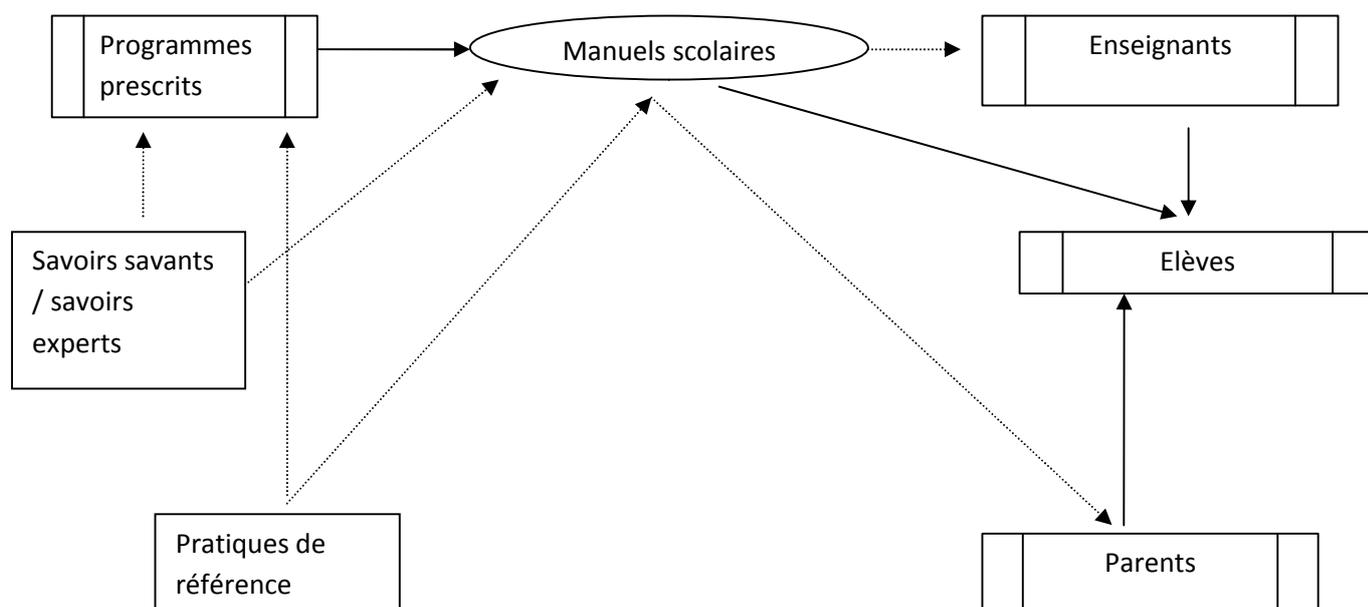


Figure 12: Figure d'une représentation simplifiée de la place du manuel scolaire

(E.Bruillard 2005 : Cup, 2003 : 19)

Jean-Pierre Cuq (2003) le définit comme suit :

« ce terme renvoie à l'ouvrage didactique (livre) qui sert couramment de support de l'enseignement. Dans l'enseignement des langues vivantes, le manuel peut-être ou non accompagné d'un support audio (cassette ou CD audio), audiovisuel (cassette vidéo) ou informatique (compact disc) à usage individuel ou collectif ».

Pour ce qui est de F.Richaudeau (1979 : 51), il pense qu' :« Un manuel est un matériel imprimé, structuré, destiné à être utilisé dans un processus d'apprentissage et de formation concerté ». Cet outil pédagogique est considéré par ses utilisateurs comme un document fiable qui ne doit pas contenir des erreurs. C'est une source qui rassemble l'état de connaissance d'une société à un moment donné. Il doit être dépourvu de toute erreur ou information erronée.

François-Marie Gerard et Xavier Roegiers (2003 : 10).affirment qu' : « Un manuel scolaire peut-être défini comme un outil imprimé, intentionnellement structuré pour s'inscrire dans un processus d'apprentissage, en vue d'en améliorer l'efficacité.».

Chapitre II : Les manuels scolaires entre la norme et la réalité

Notre propos n'est pas de dire laquelle de ces définitions est la plus correcte mais d'aboutir à un point commun entre ces définitions qui consiste à dire que le manuel scolaire est un moyen qui permet l'enseignement –apprentissage d'une discipline donnée, en appliquant une méthode bien définie. C'est un outil de travail mis à la disposition de tous les élèves. Il est varié et complexe. Il contient différents documents : textes, activités, exercices, icônes, schémas, etc. Dans son article « les manuels scolaires questionnés par la recherche » Eric Bruillard dit qu'ils :

« concrétisent l'une des formes de contact entre l'élève et la science. A la fois vecteurs du savoir à enseigner et principal outil de la formation ... le manuel est vu comme une étape de la transposition didactique, offrant des renseignements sur un intermédiaire entre la prescription officielle et les pratiques effectives des professeurs ».

Ce document est l'un des ouvrages que possède une famille dès que leur enfant est scolarisé. Dans sa forme comme dans son contenu il sert à sensibiliser et attirer le jeune apprenant. Il est à signaler que ce document ou ensemble didactique⁴ est spécifiquement destiné à l'enseignement/ apprentissage d'une discipline donnée.

Malgré l'existence de plusieurs moyens et outils d'apprentissage, nous citons entre autres les multimédias, le manuel scolaire est encore d'actualité et occupe une place privilégiée dans le mécanisme de l'enseignement/ apprentissage. Sa fonction et sa place évoluent à la fois avec l'évolution technologique (internet, moyens de communication, etc.) et l'évolution pédagogique (savoir à véhiculer, méthodes utilisées, etc.). F-M Gerard (2003) :27-28) affirme que : « Les manuels scolaires d'aujourd'hui témoignent d'une profonde mutation tant au niveau de leur forme qu'en ce qui concerne leur contenu et la démarche qui y est proposée. »

Mais, vu l'évolution technologique que connaît le monde, certaines questions se posent :

- est-ce que les manuels scolaires d'aujourd'hui répondent réellement aux besoins des deux partenaires de l'enseignement : enseignants et apprenants ?

⁴Nous entendons par ensemble didactique « une série d'instruments ou outils, dans un manuel imprimé à l'usage de l'élève et un guide pour l'enseignement, imprimé ou numérique (Philippe Jonnaert, (2009 :8).

Chapitre II : Les manuels scolaires entre la norme et la réalité

-ces manuels scolaires sont censés transmettre un certain nombre de connaissances et de valeurs sociales, répondent- ils aux besoins et aux aspirations de ces apprenants ?

Dans son article F-M..Gerard (2003) affirme que :

« Les manuels d'aujourd'hui devraient donc proposer à la fois des « situations » c'est à dire « un ensemble de contextualité d'informations à articuler par une personne ou un groupe de personnes en vue d'une tâche à accomplir dont l'issue n'est pas évidente à priori, et des activités permettant d'acquérir de manière systématique les savoirs et savoir-faire indispensables ».

Quel discours utilise ces documents ? Puisque le manuel scolaire s'inscrit dans le cadre de l'enseignement/apprentissage, son discours a une fonction didactique. Il est légitime d'utiliser le mot « discours », quand il s'agit du manuel scolaire, puisqu'il est constitué d'un ensemble de textes dont le but est de servir comme moyen d'enseignement/apprentissage (Cordier-Gauthier, 2000 :25-36).

II-3-Conceptualisation- réalisation d'un manuel scolaire :

La décision de l'élaboration d'un manuel scolaire nécessite une étude approfondie des besoins que seules les commissions chargées des manuels scolaires peuvent réaliser. Cela suppose qu'un besoin est senti dans le but d'améliorer le rendement scolaire dans un niveau ou des niveaux bien déterminés. Cela suppose aussi que le contenu doit être adapté aux attentes de l'institution.

Pour cela, ils doivent prendre en compte les aspects suivants : institutionnel, économique et social, c'est-à-dire prendre en considération les éléments ci-dessous :

- le programme d'enseignement en vigueur et les objectifs qui lui sont attribués,
- niveaux et disciplines étudiées dans le programme officiel,
- coût économique : le coût de ce manuel et les contraintes financières.

La production de ce document nécessite la participation de personnes compétentes et expérimentées. En Algérie, les instituts de recherches pédagogiques se chargent de cette élaboration. La rédaction du livre scolaire est généralement accompagnée de la rédaction du guide du maître. Pour accomplir correctement cette tâche ardue et complexe, il est primordial

Chapitre II : Les manuels scolaires entre la norme et la réalité

que trois genres de profil y interviennent : l'auteur, le responsable du projet d'édition et le producteur appelé encore chef de fabrication :

a- l'auteur doit connaître profondément le programme. Il peut être individuel ou une équipe de la même discipline ou interdisciplinaire, un enseignant qui exerce ou en retraite, un enseignant chercheur, etc. Avant d'entamer l'écriture de ce manuel, ce pédagogue doit commencer à se poser des questions du genre :

A qui est destiné ce manuel et pour quel usage ? Ici, il est question de savoir si le livre est destiné seulement à l'élève ou à l'apprenant et l'enseignant en même temps et si son usage se fait uniquement en classe ou même en dehors de la classe (l'élève seul ou avec l'aide des parents).

Quelle pédagogie appliquée dans l'élaboration de ce document ? Cela sous-tend une étude de l'organisation et de la composition du dit manuel à savoir les objectifs poursuivis, les méthodes, les acquis qui doivent être validés, etc. Donc, il est important que les auteurs soient dotés de certaines compétences que R. Seguin (1989: 25) énumèrent comme suit :

« -une bonne compétence pour la rédaction, avec un style clair et précis ;

-une connaissance de la discipline pour laquelle le manuel est élaboré ;

-une bonne capacité pour évaluer le niveau et la complexité du manuel, en fonction des besoins des enseignants, de leur qualification et des caractéristiques socioculturelles des élèves ;

-une capacité pour un travail de longue haleine, dans la mesure où la rédaction d'un livre scolaire exige un temps assez long ;

-une compréhension des impératifs et des exigences de ses autres partenaires dans la production du livre en particulier : les responsables des programmes, les illustrateurs, les maquettistes, les éditeurs. Il doit également savoir tenir compte des contraintes financières qui peuvent résulter du budget prévu pour l'ouvrage. ».

Aussi, il est important de déterminer quelles sont les rôles respectifs qui sont attribués à l'enseignant et l'apprenant, quant à l'utilisation de ce document pédagogique.

b- le responsable du projet d'édition est l'institut national d'éducation (dans certains pays, il peut être un responsable de circonscription scolaire accompagné d'une équipe de conseillers pédagogiques). Il a pour rôle de coordonner toutes les étapes à partir de sa

Chapitre II : Les manuels scolaires entre la norme et la réalité

conception jusqu'à sa diffusion dans les établissements scolaires, d'où le nom de coordonnateur.

c- Le producteur de ce document a pour charge de transformer le manuscrit en livre et de le financer.

Il est à signaler que, parfois, les deux derniers profils peuvent être accomplis par un seul institut.

Nous pouvons, ainsi, affirmer que le manuel scolaire est le fruit d'un travail d'équipe qui peut regrouper : universitaires, enseignants, inspecteurs. De même, sa conceptualisation fait appel à plusieurs intervenants qui sont : d'une part ceux qui le conceptualisent, ceux qui le rédigent, ceux qui l'illustrent, ceux qui le mettent en page, et d'autre part ceux qui le lisent appelés encore utilisateurs, destinataires, lecteurs qui sont dans notre cas les élèves, les parents et les enseignants, etc. Nous pouvons les schématiser comme suit :

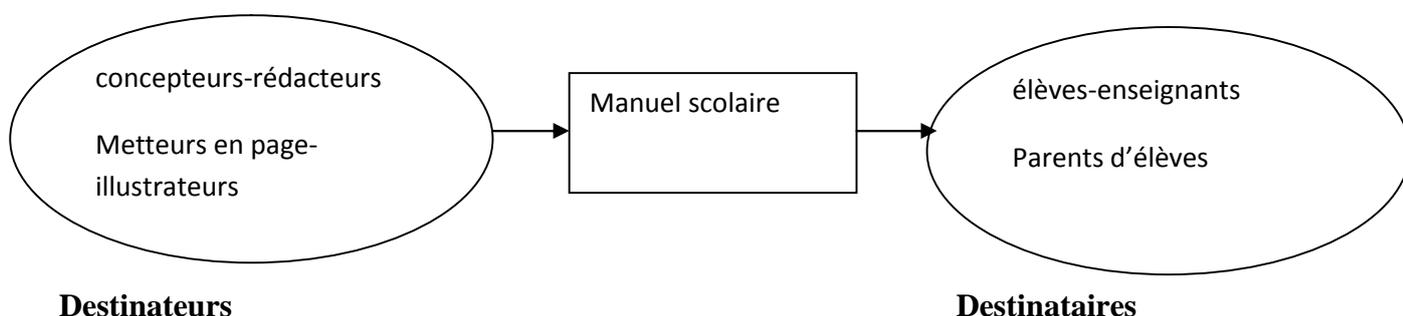


Figure 13 : Relation entre destinateurs et destinataires du manuel scolaire

Il n'est pas aisé d'élaborer un manuel scolaire. Il passe par plusieurs étapes, pour arriver entre les mains des utilisateurs, une fois l'impression terminée. Dans le même ouvrage, F.M Gerard et X.Roegiers,(2003 :12) disent :

« les exigences de qualité scientifique, didactique, graphique, contextuelle sont devenues telles qu'il n'est actuellement plus possible d'élaborer un manuel en chambre. Ajoutées aux contraintes socioéconomiques de plus en plus rigoureuses, elles conduisent à une indispensable et étroite coopération entre de multiples acteurs qui, tour à tour ou simultanément, inscrivent leur contribution à l'élaboration d'un manuel scolaire dans une ou plusieurs fonctions suivantes :

Chapitre II : Les manuels scolaires entre la norme et la réalité

Conception - Edition -Evaluation⁵ -Utilisation. ».

La conception d'un nouveau manuel scolaire nécessite l'analyse des besoins qui nous permettra de voir l'écart entre l'ancien document (s'il existe) et le projet du nouveau. Cette analyse est de :

-nature pédagogique : type de manuel qui correspond le mieux, méthode d'enseignement appropriée, types d'illustrations utilisés, informations scientifiques véhiculées et techniques d'expressions utilisées,

-nature technique : nombre, couleurs utilisées (forme du manuel). En effet, c'est un outil qui est manipulé très souvent, pour cela, il doit être de bonne qualité :

a- doté d'une couverture solide et rigide ;

b- doté de couleurs et d'images pour attirer l'attention et motiver ;

c-imprimé sur du papier opaque (il est recommandé d'éviter le papier fin) pour éviter que le recto ne se voit dans le verso de la page. PH. Jonnaert (2009 :4) a le même point de vue, il formule cela comme suit :

« Souvent, le manuel scolaire est un des rares écrits qui rentrent dans les familles. Sa qualité tant dans sa présentation que dans son contenu sont donc d'une importance capitale pour la sensibilisation des jeunes, quelque soit leur origine, à la lecture. Un manuel scolaire ne devrait plus être rébarbatif. Au contraire, agréable à utiliser, il suscitera la curiosité des lecteurs et les invitera à le consulter ».

Il est conceptualisé à partir d'une méthode inscrite dans le programme et qu'il est censé illustrer. Il est mis à la disposition des deux partenaires de l'enseignement : l'enseignant et l'apprenant. Actuellement l'enseignant n'est plus détenteur du savoir, c'est un médiateur qui permet à l'apprenant de construire un savoir et un savoir-faire pour devenir autonome. Ce moyen pédagogique, qu'est le manuel scolaire, doit participer à la réalisation de cet objectif. Seulement pour qu'il y ait une bonne utilisation de ce document, il faut une bonne diffusion.

⁵Souvent l'évaluation du manuel scolaire vient après avoir été mis à la disposition des élèves et des professeurs et utilisé.

Chapitre II : Les manuels scolaires entre la norme et la réalité

Dans son rapport mondial de suivi (2004), l'UNESCO stipule qu'un enseignement et un apprentissage efficaces nécessitent que les matériels d'apprentissage soient largement et équitablement disponibles. De même, elle attire l'attention sur le fait que cela n'est pas le cas, dans de nombreux pays.

En effet, le manuel scolaire d'aujourd'hui d'après Gerard&Roegiers (2003), adapté de Parmentier&Paquay (2001) présente certaines caractéristiques. Il doit : s'organiser en situations-problèmes, faire exploiter des ressources variées, rendre l'élève le plus actif possible, favoriser l'interaction entre les élèves, permettre à l'élève de réfléchir sur les actions qu'il accomplit, viser la structuration par l'élève des acquis nouveaux, viser l'intégration par l'élève de ses ressources personnelles, enfin il doit favoriser un type d'évaluation qui est centré sur l'élève.

Il est bien clair, que nous ne pouvons pas trouver toutes ces caractéristiques dans un manuel scolaire de langue, mais les retrouver toutes serait un idéal que vise tout concepteur de manuel scolaire d'aujourd'hui.

Dans l'élaboration des manuels scolaires, il est primordial d'utiliser certains éléments appelé les facilitateurs techniques. Nous entendons par facilitateurs techniques, l'ensemble des moyens qui permettent une utilisation facile et optimale de ce manuel. Nous citons l'exemple de la table de matières, l'index, l'avant-propos, etc.

Pour résumer sur quelles bases est conçu le manuel scolaire, nous citons Philippe Jonnaert, (2009 :8) qui affirme que :

« le manuel scolaire couvre donc les champs les plus importants et les plus fédérateurs du programme d'étude, c'est-à-dire ceux qui permettent d'aborder beaucoup d'aspect du programme. Par ailleurs, il est simple d'utilisation et agréable : les pages ne sont pas surchargées et leur organisation est facile à comprendre et répétitive pour tout le volume. Un même volume présente ainsi une structure simple et récurrente ».

De même qu'il doit suivre une progression logique, ne présenter aucune erreur dans son contenu. C'est pour cette raison que ce document doit être soumis à une commission de lecture avant d'être édité. L'édition d'un manuel scolaire doit prendre en compte les éléments suivants :

-les objectifs visés par le manuel scolaire,

Chapitre II : Les manuels scolaires entre la norme et la réalité

-le ou les destinataire (s) c'est à dire le public visé,

-le prix à payer : le coût de l'ouvrage est très important et pour l'éditeur et pour le consommateur qui ne sont dans notre cas que l'élève (le premier intéressé) et l'enseignant de la discipline.

Parfois, le manuel scolaire est négligé par l'enseignant. A la base des résultats de nombreuses recherches, D,L.Ball et D,K.Cohen expliquent les causes qui ont conduit les enseignants à négliger son utilisation : les concepteurs ne prennent pas en compte les besoins des enseignants et l'obligation de le remanier pour le faire adapter au public. Ball, D.L et Cohen, D.K :1996). Le concepteur ne tient pas compte des spécificités propres de chaque élève

Dans leur article « l'utilisation des manuels scolaires au service de l'enseignement par la compétence » A.Dehon, M.Demeuse, C.Demierbe, A.Derobertmeasure, S.Malaise, A.Vallée (2010 :73), affirment que la négligence des manuels scolaires par les enseignants est due au fait qu' : « ils ne tiennent pas compte des orientations constructivistes et socioconstructivistes de l'apprentissage et conservent une logique transmissive sans faire appel au développement de compétences ».

Malgré tous ces reproches, un bon manuel scolaire reste un document précieux et demandé par les utilisateurs qu'ils soient enseignants ou élèves. La question posée est : Comment ce manuel peut-il s'adresser à l'élève et à l'enseignant en même temps, alors que les deux catégories sont différentes ?

Les mêmes auteurs cités dans le paragraphe précédent expliquent cela en affirmant dans leur même article (2010 : 72) que les manuels scolaires sont :

« à la fois destinés à l'élève-fonctions de transmission de connaissances, de développement des capacités et des compétences, de consolidation des acquis et d'évaluation de ceux-ci et d'interface avec la vie quotidienne-et à l'enseignant-fonctions d'information, de formation, d'aide aux apprentissages et à la gestion des cours et une fonctions d'aide aux évaluations des acquis ».

Donc, un « bon manuel scolaire » doit répondre aux attentes : il doit aider l'enseignant dans la façon de gérer les apprentissages, développer la capacité d'apprendre à apprendre de l'élève et contenir les innovations nécessaires pour ceux qui vont l' utiliser.

Pour terminer cette partie, nous citons R.Richaudeau (1979 :49) qui dit : « Il faut bien être conscient de tout ce que représente le choix d'un manuel scolaire, c'est lui qui rendra possible, qui facilitera qui souvent imposera ou interdiera des conceptions touchant à la formation intellectuelle, culturelle, idéologique et affective des futurs citoyens ».

II-4- Les fonctions du manuel scolaire :

Elles sont nombreuses. Philippe Jonnaert : 2009) énumère quelques-unes :

- fonction d'aide à l'implantation d'un programme d'études,

-fonction d'aide à l'acte d'enseignement en coordination avec l'action d'apprentissage de l'élève. Cette fonction a pour rôle de renforcer la relation enseignement/apprentissage,

-fonction d'autonomisation/individualisation de l'apprentissage. En effet, le manuel scolaire permet à l'élève de travailler seul,

-fonction d'exercisation se fait par le biais de l'utilisation des savoirs que l'élève construit dans une série variée de situations,

-fonction de différenciation pédagogique qui permet à chaque élève de progresser en fonction de ses acquis et de son cheminement personnel tout en assurant à tous la maîtrise d'un seuil minimum de compétences, sans empêcher certains élèves (les meilleurs) d'aller au-delà de ce seuil minimum, c'est-à-dire de permettre à chacun d'évoluer selon son niveau,

-fonction d'organisation des acquis,

-fonction de conservation des traces, l'élève garde les traces des activités faites, qui lui permettront de réviser et de se remémorer les acquis précédents,

-fonction d'aide à l'évaluation, en proposant des outils d'évaluation et de l'auto-évaluation,

-fonction d'aide au suivi, permettant à l'enseignant et aux parents d'accompagner l'enfant dans son cursus scolaire,

Chapitre II : Les manuels scolaires entre la norme et la réalité

-fonction d'ancrage culturel, en conceptualisant les situations dans les réalités locales des élèves,-fonction d'aide à l'apprentissage, pour acquérir une ou des compétences visées par le programme ;

-fonction d'aide à l'enseignement par des informations pédagogiques ou sur les contenus d'apprentissage. En effet, le manuel scolaire donne des informations qui aident l'élève à acquérir des savoirs. Avec son évolution, cet outil didactique s'adresse de plus en plus à l'apprenant en lui proposant des activités variées. De même qu'il est considéré comme une banque de données qui permet aux professeurs d'utiliser tous les documents au sein de la classe.

Roger Seguin (1989 :24) émet le souhait qu'il y ait une concordance entre l'élaboration des manuels scolaires et la formation des enseignants en vue de son utilisation optimale. Il est aussi, recommandé de produire des manuels scolaires qui soient accessibles à tous les élèves, c'est-à-dire qu'il ne doit pas être d'une grande complexité. Cependant, les destinataires de ce document pédagogique présentent des potentiels intellectuels différents et proviennent de différents milieux sociaux. Ce qui ne facilitera pas la tâche du concepteur. Pour cela, il serait judicieux de :

- varier les types d'activités proposées ;

-motiver l'apprenant et susciter son intérêt. En effet, le phénomène de motivation est essentiel pour faciliter l'apprentissage. Quand l'apprenant est motivé il apprend plus vite et facilite la tâche à l'enseignant ;

-proposer des activités qui permettent non seulement de faire acquérir des connaissances, mais aussi d'évaluer le progrès de l'apprentissage de l'élève dans l'acquisition et la compréhension des contenus. En effet, l'élève ne doit pas demeurer dans le même niveau, ce document doit lui permettre de faire progresser ses connaissances au fur et à mesure qu'il l'utilise.

II-5- Plan du manuel :

Actuellement, le système éducatif est plus favorable à une pédagogie plus ouverte, c'est- à-dire une pédagogie qui favorise l'esprit de créativité chez l'apprenant. L'enseignant

Chapitre II : Les manuels scolaires entre la norme et la réalité

n'est plus détenteur du savoir, il est le médiateur, et le manuel est là pour guider cet apprenant. Cette évolution dans la relation enseignant-apprenant tient essentiellement aux récents changements méthodologiques « l'approche par compétences ». Ce changement de méthodologie, adopté par la majorité des systèmes éducatifs mondiaux, a entraîné un changement du contenu du manuel scolaire. En d'autres termes, ce document pédagogique, comme le dit François-Marie Gerard (200 :2) :

« Cette conception influence fortement la conception et l'utilisation des manuels scolaires d'aujourd'hui. D'une part, les manuels doivent permettre l'acquisition des ressources, c'est-à-dire principalement les savoirs et les savoirs faire, mais ils doivent d'autres part favoriser la mobilisation et l'intégration de ces ressources par la confrontation à des situations concrètes, que ce soit une situation-problème propre à la discipline ou une situation de communication... ».

Ce nouveau document pédagogique comporte un plan qui doit contenir plusieurs éléments. Nous citons :

-le sommaire ou table des matières qui est censé faciliter la consultation du manuel ;

-une brève introduction qui doit être claire et précise. Elle présentera le contenu d'une façon compréhensible ;

-le manuel doit être présenté en chapitres ou projets. Le nombre de pages réservées à chaque chapitre est en relation avec l'importance du thème traité. Chaque chapitre ou projet doit présenter selon R.Seguin (1989: 41) l'ordre suivant :

a) une courte introduction ;

b) un développement des contenus en phase d'acquisition ;

c) une intégration de nouveaux contenus à ceux déjà assimilés ;

d) une mémorisation des contenus pour les fixer ;

e) un résumé précis et succinct généralisant les contenus présentés ;

f) des exercices d'application.

-une bibliographie accessible aux élèves et un index doivent être présents à la fin du livre.

Chapitre II : Les manuels scolaires entre la norme et la réalité

Il est à signaler que les premières et les dernières pages du manuel doivent être traitées avec une attention particulière. Car une introduction qui expose bien les objectifs du manuel informe le destinataire sur le contenu et une table de matières précise et détaillée facilite la recherche, de même que la présence des annexes, index, et bibliographie si besoin se fait ressentir.

Pour résumer, nous dirons que le manuel scolaire doit contenir :

-la page de garde où doit figurer l'intitulé du document, le nom de l'auteur et le lieu d'édition,

-le sommaire ou table de matières paginée,

-l'introduction ou préface,

-le contenu du manuel divisé en chapitres et sous-chapitres,

- la fin du document doit contenir les différentes annexes, glossaire, index des illustrations et une bibliographie.

Pour le manuel de langue, qui est dans notre cas le français, nous pouvons trouver, en plus, à la fin du livre:

-un précis grammatical,

-un précis de conjugaison, etc.

II-6-Relation manuel-programme :

Nous commençons par la citation de François Richaudeau (1979 :49) qui montre l'importance du bon choix du manuel scolaire :

« il faut bien être conscient de tout ce que représente le choix d'un manuel scolaire : c'est lui qui rendra possible, qui facilitera qui souvent imposera- ou interdiera- des conceptions touchant à la formation intellectuelle, culturelle, idéologique et affective des futurs citoyens ».

Le programme donné par l'institution et le manuel scolaire sont étroitement liés, cependant ils sont distincts. « le manuel doit correspondre au programme » Roger Seguin

Chapitre II : Les manuels scolaires entre la norme et la réalité

(1989 :29). Les finalités de ce programme doivent apparaître dans le manuel scolaire, comme souligne Gerard et Roegiers (2003 :65) qui subdivisent cette représentation en deux niveaux :

- l'un explicite qui fera apparaître dans le manuel tout ce qui est explicitement dit;
- l'autre implicite qui fera refléter, grâce aux activités, les valeurs véhiculées par le programme.

Quant au programme, il provient de l'institution représentée par le ministère de l'enseignement national, tandis que le manuel scolaire en sera son interprétation, il détaillera et divisera en séquences de cours enseignés durant toute l'année scolaire. Tout manuel scolaire doit être dans son contenu en conformité avec le programme national de la matière. En effet, le concepteur est obligé de respecter le programme élaboré par l'institution, mais le choix des apprentissages (textes exercices, etc.) lui revient. Le concepteur est appelé à proposer des activités et des exercices adaptés au niveau des élèves, s'ils sont rangés par ordre croissant de difficulté, ils doivent être motivants et variés, de même qu'il faudra voir les types d'exercices proposés : de remédiation, de consolidation de dépassement, etc.

En effet, en classe, l'activité de l'enseignant et de l'élève se base essentiellement sur le manuel scolaire considéré comme le seul outil didactique, présent en classe. Ce document contient des modèles et des activités d'écriture à partir de textes-types (A. Amara, 2008 :123)

Dans son rapport de l'IGEN, Dominique Borne (1998 : 15) appuie l'idée que les manuels scolaires sont globalement conformes aux programmes de l'institution. Mais il faudra pour cela que ces programmes et les instructions qui les accompagnent soient aussi précises que possible, car des programmes vagues et généraux laissent une marge d'incertitude et un flou interprété différemment selon les uns et les autres.

Dans certains pays, il y a plusieurs interprétations du programme. C'est-à-dire, on propose plusieurs manuels scolaires pour une discipline donnée. Ce n'est pas le cas en Algérie. Il existe en effet, un seul manuel scolaire pour une même discipline. Roger Seguin (1989 : 31) affirme que :

« Les contenus des manuels scolaires correspondent aux indications données dans les programmes qu'ils établissent :

- Ce qui est essentiel à enseigner dans chaque discipline, selon le niveau de scolarité ;

Chapitre II : Les manuels scolaires entre la norme et la réalité

-ce qui aide à comprendre le monde environnant, physique et social ;

-ce qui contribue à l'éducation de l'élève : développement des aptitudes théoriques et pratiques, des comportements et des attitudes, tels qu'ils sont définis par les objectifs des programmes.

Cependant, les manuels ne peuvent se limiter à reproduire les contenus indiqués d'une manière synthétique dans les programmes. Indépendamment de leur organisation, les manuels apportent un enrichissement des contenus, en même temps qu'ils les développent et les approfondissent. ».

Le contenu de ce document didactique doit répondre à certains critères:

-les connaissances qu'il procure le manuel doivent être récentes et d'actualité ;

-les informations données dans ce document doivent-être exactes et précises. Il ne doit en aucun cas contenir des erreurs ou des informations erronées ;

-la précision est exigée dans le contenu de ce livre pédagogique. En d'autres termes, les informations données ne doivent pas être incomplètes ni ambiguës ;

-les concepteurs doivent faire preuve d'objectivité dans la transmission des informations ;

-les informations contenues doivent aider l'apprenant à développer ses aptitudes ;

- lors de l'acquisition, le contenu doit permettre à l'élève de développer une certaine hiérarchie des concepts.

- L'apprentissage scolaire développe plusieurs attitudes intellectuelles. Parmi les plus importantes nous citons : observer, décrire, mémoriser, reconnaître, identifier, classer, organiser, comparer, établir, des relations, résoudre des problèmes, etc. Chacune de ces attitudes est précédée par une autre. Nous prenons l'exemple de l'aptitude à observer, elle doit normalement précéder celle de décrire ou de comparer, celle d'identifier précéder celle de classer » R.Seguin (1989 : 34).

-il serait souhaitable que ce manuel puisse offrir des possibilités d'interdisciplinarité ;

-les contenus doivent contribuer aux objectifs sociaux positifs et éveiller chez l'élève des attitudes sociales favorables à la vie en société.

II-7-Vocabulaire utilisé dans le manuel scolaire :

Le manuel scolaire est censé transmettre des informations à une population bien déterminée. Pour ce faire, il utilise essentiellement de l'écrit. Les mots utilisés doivent être admis par le système scolaire et bien choisis pour permettre à l'apprenant d'acquérir un vocabulaire approprié.

On emploie des mots connus par l'apprenant, mais aussi des mots nouveaux pour développer et enrichir le vocabulaire de l'élève. Ces mots nouveaux doivent faire partie du nouveau vocabulaire de l'apprenant. Il en est de même pour les phrases. Les phrases simples et courtes sont mieux comprises et mémorisées que les phrases longues et complexes. Dans ce même ordre d'idées F.Richaudeau (1979 :132-133) dit :

« Il faut distinguer dans le vocabulaire des manuels ; les mots du vocabulaire courant, censés connus de l'élève, utilisés comme outils afin de lui transmettre des concepts nouveaux. Les mots correspondants à l'apprentissage scolaire, nouveaux pour l'élève, et qu'il s'agit de lui faire apprendre ».

De même, pour qu'un message soit compris par l'élève il faut que les deux participants à la communication adoptent le même code. Il est donc, primordial que les auteurs de ce document adaptent le niveau des activités proposées à l'âge et au niveau intellectuel de l'apprenant. Ces activités doivent être motivantes et diversifiées et respectant l'ordre croissant de difficulté.

II-8-La ponctuation :

Le manuel scolaire possède un statut particulier, c'est un maillon important dans la transmission des savoirs. A l'image de tout texte écrit, la ponctuation y est prépondérante pour nous permettre de savoir s'il s'agit d' :

- une information donnée ;
- une explication ;
- une énumération ;
- une question à laquelle le destinataire doit réfléchir et répondre, etc.

II-9- Manuel et illustrations :

Quand nous abordons le sujet des illustrations dans un manuel scolaire, plusieurs questions nous interpellent :

Quelle place attribue-t-on à ces illustrations dans ce type de document ? Apportent-elles des informations essentielles ou ne présentent-elles que des informations complémentaires aux textes ? Leurs suppressions alternent-elles le sens ou pas ? Les couleurs utilisées sont-elles motivantes ou pas ?

Le rôle des illustrations dans le manuel scolaire n'est plus à nier « L'élément iconique, dont la place et l'importance comme outil pédagogique à part entière n'est plus à démontrer » (C. Cordier-Gauthier : 2000). F.M Gerard et X.Roegiers, (2003 :37), pensent que les illustrations :

« sont parmi les facteurs qui ont participé à l'évolution de ce dernier. En effet, l'utilisation des illustrations est impérative dans un manuel scolaire. Mais l'élaboration de ces derniers n'est pas l'affaire d'un seul partenaire elle doit se réaliser en collaboration étroite entre l'auteur et l'illustrateur. Si la créativité de ce dernier doit trouver sa place, il importe avant tout que son talent soit mis au service des objectifs pédagogiques poursuivis...la plupart des illustrations d'un manuel scolaire devraient avoir un réel rôle pédagogique, au service de l'apprentissage, au-delà de leur rôle esthétique. ».

Il n'est plus question de trouver de livres sans couleurs ni illustrations, car l'élève d'aujourd'hui est confronté à l'évolution technologique et devient plus exigeant que l'élève d'autrefois (la majorité des illustrations des manuels des années 70-80 étaient soit en noir et blanc ou avec des couleurs de très mauvaise qualité). Pour le satisfaire, il faut être à la hauteur de ces nouvelles exigences et tenir compte de l'évolution technologique que connaît notre ère (et qui est à la portée de tous), sinon l'apprenant d'aujourd'hui le rejettera même si son contenu est intéressant. Dans ce même ordre d'idées, (Gerard, F-M : 2003, n27-28) dit :

« L'évolution formelle est liée à des éléments sociologiques et techniques. L'élève d'aujourd'hui, utilisateur principal du manuel scolaire, n'est plus le même qu'il y a quelques années encore : il baigne dans une société de l'image dynamique et virtuelle. Plus question de lui proposer un ouvrage statique, en noir et blanc, limité principalement à du texte. Il lui faut de la couleur, des images, des entrées multiples, des hypertextes... ».

En sommes, il est essentiel d'accorder de l'importance aux illustrations et à leurs emplacements dans la page. Elles ont pour rôle de servir le contenu et le type d'enseignement.

Chapitre II : Les manuels scolaires entre la norme et la réalité

Elles ne figurent pas dans un manuel pour remplir des pages mais elles ont un objectif bien déterminé.

Il y a plusieurs types d'illustrations utilisés dans un manuel pédagogique. Nous citons entre autres :

- schémas, courbes et autres graphiques,
- photos qu'elles soient originales ou reproduites à des fins pédagogiques,
- cartes géographiques, dessins, etc.

Pour que nous puissions parler de bonnes illustrations plusieurs conditions s'avèrent nécessaires à leur réalisation. R.Seguin (1989 : 54) en cite :

- la force de suggestion où entrent en jeu des éléments affectifs et esthétiques,
- la qualité de l'information transmise: selon l'information à transmettre le choix du type d'illustration appropriée s'impose,
- la clarté et la précision: les illustrations doivent dépeindre fidèlement et expliquer ce que l'on désire faire. Elles doivent être claires et précises. De même les couleurs utilisées doivent être de bonne qualité pour qu'elles aient le pouvoir de motiver l'élève.

Pour revenir à l'illustrateur, il faut qu'il sache non seulement être un artiste dans le dessin, mais aussi connaître les contenus pour lesquels ses illustrations soient préparées et le public à qui elles sont adressées. Une collaboration étroite entre le concepteur du manuel et l'illustrateur s'avère d'une extrême importance pour la réussite de ce document.

A la lumière de tous ce qui a été dit précédemment, nous reprendrons le tableau élaboré par (Ph .Jonnaert, 2009) qui récapitule les caractéristiques les plus importantes du manuel scolaire :

Chapitre II : Les manuels scolaires entre la norme et la réalité

Caractéristiques d'un MS	
Ensemble composé de plusieurs éléments	comprend au minimum un manuel pour l'élève sous forme imprimée et un guide pour l'enseignant sous forme imprimée ou numérique
Cohérent par rapport aux prescrits curriculaires	Respecte les orientations pédagogiques, didactiques et épistémologiques proposées par le curriculum
Articulé à un ou plusieurs programmes d'études	Permet de couvrir les contenus les plus fédérateurs décrits dans les programmes d'études
Structuré selon une certaine logique	Présente une organisation récurrente à travers l'ensemble du MS
Actuel	Offre un contenu mis à jour
Simple d'utilisation	Est facile à utiliser tant pour l'apprenant que pour l'enseignant
Agréable à l'utilisation	Présente un ensemble d'éléments (facilitateurs, illustrations...) qui le rendent agréable à l'utilisation

6

Tableau 11 : Tableau récapitulatif des caractéristiques des manuels scolaires

II-10-Manuel scolaire et pluralité culturelle :

Nous entamons cette partie par la citation de (M.Ghandhi :2004) :

« Je ne veux pas que ma maison soit entourée de murs de toutes parts et mes fenêtres barricadées. je veux que les cultures de tous les pays puissent souffler aussi librement que possible à travers ma maison. Mais je refuse de me laisser emporté par aucune ».

Et celle de W Mackey (1976 :201) « la force d'une langue ne réside pas seulement dans sa structure grammaticale mais dans le culturel ».

⁶ MS est utilisé par l'auteur pour désigner le manuel scolaire.

Chapitre II : Les manuels scolaires entre la norme et la réalité

Dans cette partie, il est question de savoir s'il serait possible d'introduire la pluralité culturelle dans un manuel scolaire ? N'a-t-on pas toujours dit que les cours de langues constituent des moments privilégiés pour les apprenants, car ils leur font découvrir d'autres réalités, d'autres visions et d'autres modes de vies ?

En effet, à l'heure du phénomène de la mondialisation que nous vivons, accompagné de toute une révolution technologique qui incite les différents peuples de différents pays à une collaboration, il serait judicieux de se demander quelle place occupe la culture de « l'autre » dans l'apprentissage d'une langue étrangère (la langue de l'autre). Dans son mémoire de Magistère Djelloul Gouaoua (2006 :40) affirme que :

« Sur le plan culturel, l'apprentissage d'une seconde langue présente de nombreux avantages puisqu'il donne l'accès à une culture et il est de notoriété publique que tout ce qui contribue à l'enrichissement d'un individu bénéficie à la communauté toute entière. Effectivement, un citoyen habitué au maniement de plusieurs langues, aux différentes cultures sera, plus volontiers, ouvert aux autres et à leurs particularités. Il s'inscrira, ainsi, plus facilement dans un univers où il n'est plus, désormais, question de « chocs » de civilisations mais d'harmonie et de tolérance, éléments indispensables à une nouvelle appréhension du monde, monde devenu grâce aux multimédias « un village » où « tout le monde connaît tout le monde ». »

De là, nous pouvons déduire que l'apprentissage des langues est essentiel .Il permet l'émancipation de la personne et l'intercompréhension entre les différentes nations (c'est-à-dire la compréhension de l'autre et de sa culture. Avec l'avènement de ces nouvelles technologies, le monde en entier est devenu comme un village où tout le monde se connaît. La communication entre deux personnes de pays différents ne peut se faire qu'en connaissant la langue et la culture de l'autre.

Aussi, le président (Abdelaziz Bouteflika : 2002), lors de son discours au sommet de la francophonie 2002, parle de l'importance qu'a l'apprentissage des langues étrangères :

« Aujourd'hui, nous devons savoir nous départir de la nostalgie chatouilleuse, qui s'exprime en repli sur soi, et nous ouvrir sans complexe à la culture de l'autre, afin de mieux affronter le défi de la modernité et du développement, par nous-mêmes (...). L'usage de la langue française est un lien qui assure notre unité ».

Même la charte nationale de 1976 a évoqué les bienfaits de l'ouverture sur les autres⁷ :
« Notre idéal le mieux compris est d'être pleinement nous –mêmes tout en nous ouvrant sur les

⁷ Cette ouverture sur les autres se fait par l'apprentissage de leurs langues et leurs cultures.

Chapitre II : Les manuels scolaires entre la norme et la réalité

autres ». On a souvent avancé l'idée qu'apprendre une langue c'est élargir ses horizons. M. Byram (1992 :18) pense que l'apprentissage de la culture résultant de l'apprentissage des langues élargit les horizons. Porcher va plus loin en disant que la langue et la culture sont indissociables (1986 :43).

La langue est considérée comme un moyen de rencontre avec l'autre et ceci est réalisable grâce à l'interculturalité de l'apprentissage. M. Denis (2000 :62) pense que le cours de langue constitue : « un moment privilégié qui permet à l'apprenant de découvrir d'autres perceptions et classifications de la réalité, d'autres valeurs, d'autres modes de vie, etc. Bref, apprendre une langue étrangère, cela signifie entrer en contact avec une nouvelle culture ».

Actuellement, et vu l'évolution technologique que connaît le monde, l'école ne peut pas tourner le dos à la culture de l'autre ; ce que soulignent R. Galisson et C. Puren qui pensent qu'il n'est plus possible de contourner la culture dans toute sa diversité puisqu'elle représente le cœur de la formation, de l'éducation et de l'éthique « ce qui lui confère une importance capitale par rapport aux autres disciplines scolaires » R. Galisson et C. Puren (1993 :96).

Toutes les anciennes méthodes ont négligé l'aspect culturel de la langue, mais avec l'avènement de l'approche communicative et interactionnelle l'interculturel a fait surface. Puren pense qu'apprendre une langue réside dans le fait d'apprendre à se conduire d'une manière appropriée dans des cas où l'apprenant utilisera la langue-cible pour communiquer. (Puren, 1988 :372):

Dans l'introduction de son article « manuel de langue et représentations culturelles : comment enseigner une compétence interculturelle » (janvier 2008 :41) Malika Bensekat explique la relation entre le manuel de langue et la compétence interculturelle en disant :

« Le travail intellectuel mis en œuvre dans l'acte d'enseigner passe, entre autre, par le rôle et l'usage des manuels scolaires sur lesquels repose toute démarche pédagogique et toute approche didactique. Ils réfractent les cultures éducatives permettant un accès aux variables anthropologiques dont on ne soupçonne pas toujours l'amplitude »⁸.

⁸Nous avons déjà abordé ces méthodes en détail dans le chapitre I.

Chapitre II : Les manuels scolaires entre la norme et la réalité

Ce manuel doit (tenter de) refléter la société telle qu'elle est dans toute sa diversité et sa richesse, parce qu'il est destiné à un groupe qui vit au sein d'une société donnée. Il doit remplir cette mission-vocation à être utilisé partout et par tous : élèves et enseignants, en milieu rural ou citadin, d'âge et de sexe différent. Il faut que tous puissent s'y « retrouver », c'est un miroir où chacun peut reconnaître une part de lui-même ». Le manuel ne s'adresse pas uniquement à une catégorie d'élèves et exclue l'autre. Il doit permettre à l'élève de s'épanouir et de passer toujours à un niveau d'apprentissage supérieur.

Ainsi, nous déduisons que le manuel qui est un moyen utilisé par l'enseignant et l'apprenant joue le rôle d'un catalyseur qui permet la construction du savoir et la diversité culturelle. Esther Benbassa le confirme dans son article :

« Ils peuvent et doivent donner les éléments des débats publics, faire état de cette diversité, de cette pluralité. Ouvrir sur les autres, mettre en avant l'altérité⁹ est le meilleur outil de formation de l'esprit (esprit critique, recul...) que doit revendiquer tout outil pédagogique ayant pour but la formation de citoyen... »

Toutes les sociétés sont exposées à des différentes mutations dans différents domaines : économique, politique, culturel et l'Algérie ne fait pas l'exception. Dans les sciences humaines et sociales on appelle ces mutations : mondialisation. Et le système éducatif n'a pas d'autres alternatives que de s'ouvrir sur ce nouveau monde. L'enseignement/apprentissage des langues étrangères ne se concentre plus sur l'enseignement de la langue. Actuellement, et après la réforme lancée par le ministère de l'éducation, l'enseignement de ces langues a pour objectif de mettre à la disposition de l'élève un moyen qui lui permet de s'ouvrir sur ce monde, en associant le côté utilitaire de la langue avec sa dimension culturelle.(A.Boudjadj, 2012 :108).

Quelle place possède la dimension culturelle dans le milieu scolaire ? Certes, nous ne pouvons nier que la compétence culturelle existe, dans les cours dispensés aux classes de langue, mais très peu d'activités lui sont consacrés. La majeure partie de cet enseignement est donnée à la compétence linguistique. Comme le confirme Boudjadj :

⁹Nous entendons par altérité le caractère de ce qui est autre= différent.

Chapitre II : Les manuels scolaires entre la norme et la réalité

« L'enseignement de la civilisation est le lieu d'un étrange paradoxe : chacun s'accorde à prétendre qu'il constitue une partie essentielle de l'enseignement d'une langue, mais très peu de travaux systématiques lui sont consacrés, tant sur le plan de la recherche qu'au niveau de la production pédagogiques. Des choses existent, certes...mais l'on voit bien qu'aucune priorité n'est accordée à ce secteur, chez les didacticiens professionnels » (2012 :108).

Dans ce même ordre d'idées, M.Byram ajoute que malgré un grand nombre de publications concernant la culture, il manque à l'étude de cette dernière un axe précis. Le peu de recherches pratiques faites proviennent de l'expérience individuelle de chaque enseignant sans aucune base théorique. Ces recherches s'intéressent beaucoup plus aux résultats obtenus qu'aux mécanismes d'enseignement/apprentissage.(M.Byram: 1991).

Seulement, on commence à réaliser, petit à petit, qu'il ne sert à rien de développer chez un apprenant une compétence linguistique et omettre la compétence culturelle. Il est clair cependant, que nous ne pouvons dissocier la langue de sa culture ; et pour cet effet les concepteurs des programmes actuels le disent clairement dans le programme de 1^{ère} année secondaire, du français langue étrangère en Algérie (2005 :24) :

« Doter les apprenants d'un outil linguistique performant, permettant le plus de transactions possibles par la prise en compte de toutes les composantes de la compétence de communication car l'acquisition d'une langue étrangère ne peut pas se réaliser efficacement si on distingue l'aspect utilitaire de l'aspect culturel. Une langue maîtrisée est un atout pour la réussite professionnelle dans le monde du travail (qui demande de plus en plus la connaissance des langues étrangères) et le moyen le plus objectif de connaissance de l'autre à travers une réflexion entretenue sur l'identité/altérité ».

En effet, quand un élève apprend une nouvelle langue, il entre dans un nouveau monde, M De Carlo (1998 :7) le souligne en disant qu'apprendre une langue c'est :« *Entrer dans un monde inconnu, s'ouvrir à d'autres mentalités, mettre en question la naturalité et l'universalité de nos propres systèmes d'interprétation de la réalité* ».

Lors d'un congrès brésilien des professeurs de français, Oliveira (1999 :6) (cité par M.Bensekat dans son article), souligne que l'enseignement communicatif ne se contente plus de viser des habilités comme lire et écrire mais considère l'élève comme un être humain inséré dans un contexte linguistique et culturel donné, qui grâce à l'apprentissage d'une langue

Chapitre II : Les manuels scolaires entre la norme et la réalité

étrangère s'ouvre à l'autre. Cette ouverture faite par l'intermédiaire de l'apprentissage de la langue étrangère permet l'éveil de la conscience critique chez l'apprenant.

Donc, l'apprentissage d'une langue étrangère donnée dépend de l'existence (cohabitation) de trois compétences :

- une compétence linguistique,
- une compétence communicative,
- une compétence interculturelle (qui ne peut être dissociée des deux premières).

A la lumière de ce qui a été dit, nous pouvons dire que la notion de représentation culturelle que l'élève doit acquérir avec l'apprentissage d'une langue étrangère « problématise » deux types de relation :

- la relation de l'apprenant avec la culture étrangère véhiculée par la langue étrangère enseignée,
- la relation de l'élève avec ses composantes identitaires.

Et de ce fait, nous considérons que le cours de langue est le lieu de rencontre entre la culture de l'apprenant et la culture de la langue étrangère dont il est question dans la séance. Le manuel scolaire est l'intermédiaire qui favorise l'apprentissage de cette langue. Pour A. Kridech (2008 :105) :

« instrument de culture et de socialisation, le manuel scolaire permet de donner une importance grandissante à la culture de l'apprenant tout en s'ouvrant à la culture à la culture universelle, car la mondialisation l'impose, il sert aussi à faire accepter l'ordre en place, à légitimer à l'occasion, à reproduire la société ».

L'apprentissage des langues étrangères permettra, aussi à l'apprenant de mieux se connaître (connaître sa personnalité, sa culture en se comparant à d'autres), en plus de connaître d'autres peuples et leurs façons de penser. M Abdallah-Preteille (1996 :17) affirme qu' :

Chapitre II : Les manuels scolaires entre la norme et la réalité

« Au cœur de la problématique interculturelle et ce, quelque soit, son champ d'actualisation, se situe toute une série paradigmatique de concepts comme culture, identité culturelle, ethnie, race, société, ethnicité...qui entretiennent entre eux des rapports plus ou moins explicites ».

Toutefois, comme nous le savons, il ne faut pas oublier que le premier objectif visé, dans le cas de l'enseignement/apprentissage d'une langue, est d'apprendre à l'élève comment fonctionne et comment utiliser correctement cette langue étrangère, la compétence culturelle vient après cet objectif. Il faut, tout d'abord, se fixer comme objectif premier faire apprendre à cet apprenant à bien parler et écrire cette langue étrangère avant de lui apprendre à se connaître et connaître les autres cultures étrangères. Même si les deux types d'enseignement sont indissociables.

En ce sens, les stratégies et les moyens d'apprentissages doivent être bien définis. Lorsque nous parlons de l'apprentissage du français langue étrangère et que nous évoquons l'interculturel, nous mettons en fonctions deux faces de la culture : d'une part la culture française par le biais de l'apprentissage de cette langue étrangère et d'autre part la culture de l'apprenant. C'est pour cette raison qu'il est primordial de mettre en évidence les éléments adéquats qui vont nous permettre de choisir les stratégies d'apprentissage et les documents didactiques. (M.Bensekat ,2008 :42).

En somme, nous pouvons affirmer que le manuel scolaire joue un rôle important dans les représentations de la langue nationale et la connaissance de la culture d'origine, de même qu'il exerce ce même rôle sur l'apprentissage de la langue étrangère et la connaissance de la culture de l'autre. M. Abdallah-Preteille et L.Porcher pensent que les rapports avec les autres ne relèvent pas pleinement de la spontanéité, mais font référence toujours à des représentations, c'est-à-dire à des images à coup sûr incomplètes et inexacts (1996 :53).

Enfin, pour clôturer cette partie, nous disons que les concepteurs des manuels de langues, les didacticiens, les pédagogues et les illustrateurs doivent prendre en compte la notion de compétence interculturelle dans l'élaboration de cet outil didactique :

« Pour permettre aux élèves de comprendre les cultures étrangères et les problèmes de toute communication interculturelle. Quant à l'apprenant, il doit comprendre que la culture de sa famille, de son environnement et de sa nation, ne représentent qu'une ou peut-être deux formes culturelles parmi quelques milliers d'autres qui existent » A.Amari (2008 :128).

II-11-Les différentes périodes du manuel scolaire algérien :

Après l'indépendance, le manuel scolaire algérien, toute spécialité confondue, a connu plusieurs étapes. Nous citons les principales :

1^{ère} étape : c'est l'étape après-guerre. Le manuel scolaire utilisé pendant la colonisation française fut reconduit.

2^{ème} étape : c'est l'étape où l'Algérie a élaboré son propre manuel scolaire : c'est-à-dire que le manuel français a été remplacé par un autre algérien.

3^{ème} étape : c'est l'étape du manuel scolaire d'aujourd'hui. L'élaboration des nouveaux manuels répondant à la refonte du programme et aux objectifs visés.

En effet, le manuel scolaire algérien a subi plusieurs modifications depuis sa première apparition à nos jours. Chacun de ces manuels répondait à une attente et une méthode bien déterminée. En plus des besoins qu'il véhiculait jadis et qu'il véhicule aujourd'hui ; ceux de transmettre des connaissances, et former des valeurs sociales et culturelles), il est censé inculquer des aptitudes de travail, intégrer les connaissances déjà acquises dans les différents domaines en faisant participer l'apprenant à sa propre formation.

II-12-Manuel scolaire et méthode utilisée :

L'utilisation des manuels scolaires est-elle au service de la méthode utilisée qui n'est autre que l'approche par compétence ?

L'enseignement des langues étrangères est passé par plusieurs méthodes⁴. Nous citons entre autres la méthode active, la méthode audio-visuelle, et actuellement l'approche par compétences. Et à chaque méthode correspond un ou plusieurs manuels. A. Amara affirme que durant ces trois dernières années, il y a eu un changement notable dans le système éducatif algérien, aussi bien au niveau du programme (avec l'utilisation de l'approche par compétences) qu'au niveau du manuel scolaire. (2008 :123) ¹⁰

¹⁰- quand Amara parle de trois ans c'est en prenant en compte la date de publication de son article.

Chapitre II : Les manuels scolaires entre la norme et la réalité

Chaque manuel est donc conçu selon les objectifs visés, puisque ce document est censé accompagner efficacement l'enseignant et l'apprenant. Et cela ne peut se réaliser que s'il respecte la méthode d'enseignement exigée à cette époque. Quant à l'évolution de son contenu, elle tient principalement aux nouvelles perspectives pédagogiques. « Depuis l'avènement de la méthodologie communicative, les méthodes de l'enseignement/apprentissage traitent différemment la triade : enseignant, apprenant, manuel. Dans ce nouveau regard, l'apprenant devient l'élément catalyseur d'un processus de construction du sens effaçant littéralement l'intervention magistrale traditionnelle de l'enseignant » A.Boudjadi(2008 p115).

Cette rencontre avec d'autres cultures va créer chez l'apprenant de cette langue étrangère ce qui est appelé « un conflit cognitif »¹¹. Ce conflit est provoqué par le fait que l'élève est confronté à des approches et des façons de voir différentes de celles dont il a l'habitude. Ce type d'opération est primordial pour le développement intellectuel de l'apprenant. C'est ce que Geneviève Zarate (1993 :116) appelle « un travail de construction de l'identité de l'élève ».

Il va de soi que cet apprenant va établir une comparaison (relations de ressemblances et de différences) entre sa propre culture et la culture des autres (cultures véhiculées par l'apprentissage des langues étrangères) et cette comparaison va lui permettre de s'identifier par rapport aux autres.

II-13-Manuel outil pour l'enseignant :

L'un des deux destinataires du manuel scolaire, est l'enseignant. Il est considéré comme un outil de base qui l'aide dans la constitution de son projet. Ce document est accompagné de deux autres destinés spécifiquement à l'enseignant qui sont le document d'accompagnement et le guide du professeur.

¹¹Terme utilisé par M.Bensekat.

Chapitre II : Les manuels scolaires entre la norme et la réalité

E. Bruillard dans son article, cité auparavant, pense que :

« Les manuels constituent un précieux indicateur des pratiques de classe. C'est l'occasion d'étudier les conceptions des enseignants, telles que les manuels, supposés les refléter de par leur influence... quand les enseignants sont censés être spécialistes des domaines qu'ils ont en charge-ils les ont étudiés longuement à l'université- ils « incarnent » leur discipline et sont jugés peu dépendants des manuels scolaires, aptes à les dépasser pour mettre en œuvre une pédagogie efficace. Quand leur expertise est moins affirmée, l'impact des manuels est certainement plus important ».

Pour ce qui est de Dominique Borne « *Le manuel scolaire*, rapport au Ministre de l'Éducation nationale, La Documentation française » (1998 : 14) ,elle affirme qu'il n'est possible, pour l'élève, d'utiliser le manuel scolaire sans l'enseignant et elle ajoute que Les éléments qui se trouvent dans ce document sont donc livrés en mosaïque et juxtaposés les apprenants livrés à eux-mêmes ne peuvent pas l'utiliser et c'est grâce au professeur, considéré dans ce cas comme un chef d'orchestre, que ce document polyphonique retrouve sa place ainsi que son rôle.

En Algérie, après la réforme, le nouveau programme se base sur trois catégories constitutives qui sont les suivantes :

- les outils qui sont proposés aux enseignants ;
- les concepts et les présupposés théoriques qui président à la réforme des programmes ;
- la structure commune aux programmes des différentes disciplines (Xavier Rogiers, l'APC dans le système éducatif Algérien, fle.ucoz.com).

Parmi les outils qui sont proposés à l'enseignant, nous avons le manuel scolaire, lequel propose deux genres de situations qui sont :

-situations d'intégration appelées situations-cibles. Elles se trouvent soit à la fin ou tout au long du manuel. Ces situations doivent permettre à l'élève d'intégrer progressivement ses acquis.

En effet, parmi les choses primordiales dans l'écriture d'un curriculum est l'élaboration de certaines situations-cibles. Ces situations permettront à l'enseignant de clarifier les compétences terminales (c'est-à-dire ce qui est attendu de l'élève en fin de cycle).

Chapitre II : Les manuels scolaires entre la norme et la réalité

Certes, il est intéressant de proposer toutes les situations-cibles à l'enseignant, mais il serait plus judicieux de lui apprendre à les élaborer. (Roegiers.X,2003), dans son ouvrage « Des situations pour intégrer les acquis scolaires », propose quelques points de repères à respecter lors de l'élaboration des situations-cibles :

- 1-Garantir le caractère de nouveauté de la situation ;
- 2-Susciter l'intégration et non juxtaposition des savoirs et des savoir-faire ;
- 3-Rendre la situation gérable compte tenu du contexte local ;
- 4-Donner à la situation le niveau de difficulté voulu (savoir, savoir-faire à mobiliser) ;
- 5-Ajuster les données et la façon de les fournir à l'élève ;
- 6-Donner à la situation un but opérationnel ;
- 7-Travailler sur des documents authentiques ;
- 8-Introduire des données qui soient, sinon réelles, du moins vraisemblables ;
- 9-Rendre les consignes / questions indépendantes ;
- 10- Eviter la restitution déguisée ;
- 11-Préférer une consigne à une question, ou à un ensemble de questions ;
- 12-Eviter la dérive littéraire, éviter d'être trop « verbeux »

-situations d'apprentissages qui sont en relation avec l'apprentissage des nouveaux concepts, règles, techniques pour éviter la passivité de l'élève.

Delà, nous pouvons affirmer que l'intégration des acquis n'est pas la seule fonction de l'existence d'un manuel scolaire. Il existe d'autres fonctions comme la transmission des connaissances, le développement des capacités des compétences, de consolidation, d'évaluation des acquisitions des élèves, etc.

II-14-les principales raisons de changement des manuels scolaires :

Il arrive qu'un manuel scolaire ne soit plus utilisé ou qu'il soit remplacé par un autre dans la même spécialité. Pourquoi ?

Avec l'avènement de nouvelles attentes de l'institution, le contenu des manuels scolaires change. Comme nous l'avons dit précédemment, cet outil pédagogique est là comme une interprétation du programme, et par conséquent, le changement de l'un induira le changement de l'autre.

A l'inverse de ce qui se passait, auparavant, où le manuel était présenté sous forme de fiches et de cours-modèles. Il présente actuellement des cours, des exercices, des fiches d'évaluation, etc. Ce changement des manuels scolaires s'avère nécessaire (avec l'évolution du rôle de l'enseignant il est évident qu'il y ait évolution du manuel).

De même que le livre d'aujourd'hui est destiné à l'élève et l'enseignant à la fois, parfois même aux parents d'élèves qui suivent de près leurs enfants. En plus, il peut être utilisé en classe ou à la maison.

Selon certains auteurs, quelque soit l'époque, le manuel scolaire possède des critères qui ne changent pas et d'autres qui changent avec le changement du temps et de la méthode. Parmi eux nous citons C.Cordier-Gauthier (2002) qui pense que :

« Les éléments constitutifs du manuel ...dans leurs grandes lignes se combinent d'une façon extrêmement hiérarchisée au sein du manuel pour en former le discours didactique. Chaque élément a une fonction didactique qui lui est propre – ordonner, hiérarchiser, exemplifier, analyser, expliquer, montrer, dire de faire –, même si sa forme et son contenu varient en fonction du public ou de l'époque de parution des manuels. Ces éléments nous semblent d'ailleurs pouvoir être considérés comme des invariants du manuel de langue, c'est-à-dire des éléments qui restent constants par opposition à certaines variables telles que le public et l'époque ».

Dans ce chapitre, nous avons donné l'historique du manuel scolaire en général et le manuel de langue en particulier pour montrer que sa création ne date pas d'hier. Puis nous l'avons défini et évoqué ses fonctions et son rôle déterminant dans l'enseignement/apprentissage. Nous avons remarqué que malgré l'évolution technologique, il demeure l'outil privilégié d'apprentissage aussi bien pour l'enseignant que pour l'élève.

Chapitre II : Les manuels scolaires entre la norme et la réalité

Cet outil n'est pas immuable. A chaque programme un ou des manuels scolaires serviront à l'interpréter. Ce manuel s'adresse à une population déterminée, d'où l'obligation d'utiliser un vocabulaire adéquat. De même qu'il contient des illustrations qui permettront d'optimiser l'enseignement. Parmi ces illustrations, il y a l'image. Qu'est-ce que nous entendons par image ? Quel rôle joue-t-elle dans l'enseignement /apprentissage d'une langue étrangère? Toutes ces questions vont être le sujet du chapitre suivant.

CHAPITRE 3 :

Images et manuels scolaires de langues

Chapitre III : Images et manuels scolaires de langues

L'image a toujours été présente, depuis que l'homme est sur terre, il laisse derrière lui des traces sous différentes formes. Actuellement, nous vivons dans un monde plein d'images, qu'elles soient fixes ou animées. Avant de parler de l'image dans les manuels scolaires, il nous semble important de donner un bref aperçu sur l'historique de l'image en général, son domaine d'étude qui est la sémiologie, puis nous entamerons l'image pédagogique et spécialement celles qui sont utilisées dans le manuel scolaire.

III-1-Définition de l'image :

L'utilisation du mot « image » est vaste mais, malgré ses diverses utilisations, ses différentes significations sont comprises comme l'explique M.Joly (2004 :8) :

« Malgré la diversité des significations de ce mot nous le comprenons. Nous comprenons qu'il indique quelque chose qui, bien que ne renvoyant pas toujours au visible, emprunte certains traits au visuel et, en tout état de cause, dépend de la production d'un sujet : imaginaire ou concrète, l'image passe par quelqu'un, qui la produit ou la reconnaît ».

Puisque notre travail concerne l'image, il serait important de savoir qu'est-ce qu'une image ? Plusieurs définitions ont été données à ce terme, parmi les plus anciennes celle de Platon citée par Martine Joly (2004 :8) : « j'appelle images d'abord les ombres ensuite les reflets qu'on voit dans les eaux, ou à la surface des corps opaques, polis et brillants et toutes les représentations de ce genre ». Le dictionnaire Le petit Larousse (1990) donne plusieurs sens au mot image *du latin imago qui désigne* :

« I-1- Représentation d'un être ou d'une chose par les arts graphiques ou plastiques, la photographie, le film, etc.,

2- Représentation imprimée d'un sujet quelconque,

3-fig Ce qui reproduit imite ou, par ex, évoque qqn, qqch

II- Ensemble de points ou d'éléments représentatifs de l'apparence d'un objet formés à partir du rayonnement émis, réfléchi, diffusé ou transmis par l'objet,

III-1- Représentation mentale d'un être ou d'une chose

2- Représentation psychique d'un objet absent,

3- Expression évoquant la réalité par analogie ou similitude avec un domaine autre que celui auquel elle s'applique

Chapitre III : Images et manuels scolaires de langues

4-représentation d'une forme par les arts plastiques, ou photographie, ayant un rapport plus ou moins fidèle avec la réalité. ».

Nous avons cité cette longue définition de ce mot pour montrer ses différentes acceptations. Nous n'allons retenir des autres définitions que celle qui nous paraît essentielle pour notre travail, à savoir l'image en tant que signe visuel et spécialement l'image fixe.

Nous appelons image « quelque chose qui ressemble à quelque chose d'autre et au bout du compte, comme une représentation analogique principalement visuelle » M. Joly (2002 :24).

III-1-1- Pour ou contre l'image :

L'image a toujours existée mais les avis sont paradoxaux, tantôt appréciée et tantôt rejetée, selon qu'il s'agisse de ses partisans ou de ses détracteurs. Dès l'antiquité, on regardait l'image d'un mauvais œil. On la soupçonnait de menacer l'écrit et de vouloir l'éliminer. Pour Platon, l'image peinte qu'il nomme imitation n'a pour rôle que séduire, tromper, détourner et éloigner le spectateur de la réalité et de l'essentiel, c'est-à-dire qu'elle a un effet néfaste sur le récepteur. À cet effet, elle ne peut que lui être nuisible. Il pense que l'image abuse le spectateur, elle lui fait passer la représentation pour le modèle et le peintre va être détenteur de la réalité et donc se trouve l'égal de Dieu¹. Pour justifier son point de vue, il avance des exemples comme le lit naturel et le lit d'imitation. Par contre,² Aristote pense que l'imitation est bénéfique, elle joue un rôle dans l'éducation de l'Homme et en même temps lui procure du plaisir. Pour Philostrate, la peinture est synonyme de vérité « la peinture est un art de vérité parce qu'il associe l'imitation (mimesis) et l'imagination (fantasia » (M.Joly, 2002 :43). Pour

¹ L'idée d'être égal à Dieu est considérée par Platon comme un défi lancé à Dieu.

² M.Joly pense que : « Le point principal des débats autour de l'image peinte semble être en premier celui de l'imitation et de ses implications. L'imitation qui pour Platon, comme pour Aristote concerne, bien sûr la peinture, mais aussi les autres arts tels que la poésie ou la tragédie » (2002 :40). Dans son livre la république Platon accuse l'imitateur de ne pas avoir une connaissance profonde des choses qu'il imite, tout ce qu'il sait ne représente que le superficiel et son œuvre est loin du réel. Par contre, Aristote contredit les raisons avancées par Platon et considère qu'apprendre avec des images procure du plaisir et motive l'apprenant.

Chapitre III : Images et manuels scolaires de langues

Platon, ces types d'images « eikones » correspondent aux ombres et aux images virtuelles. Ces types d'images sont appelés actuellement indices.

Jusque là nous n'avons parlé que de l'image peinte. Seulement le mot image ne veut pas dire que cela, il désigne aussi des images dites naturelles qui sont d'après M. Joly, non seulement comme les précédentes, associées à la vérité, mais plus gravement au sacré et à la mort (M. Joly, 2002 :44).

Ainsi, il y a des images nommées « idole ou interdite »³, liées à la religion et au sacré. Et c'est à partir de cela qu'est né l'iconoclasme⁴. Après une période de l'existence de cette interdiction des images (iconoclasme) et par opposition il ya eu une autre réaction menée par les iconolâtres qui vénéraient les images parce qu'elles conduisaient à Dieu. Dans cette bataille entre iconoclastes et iconolâtres la victoire⁵ était pour ceux qui défendaient l'image. Seulement, cette fureur des iconoclastes resurgissait parfois.

Tandis que pour les latins, l'intérêt porté à l'image réside dans sa relation entre le monde des vivants et des morts. Seul son côté indiciaire était pris en considération.

Au moyen âge, un changement s'est opéré et on ne prenait de l'image que son côté indiciaire, et les images avaient plusieurs niveaux de lecture.

A partir de ces exemples cités, nous pouvons remarquer que dès l'antiquité on reprochait à l'image d'être fausse. Elle est admise par certains quand elle représente le vrai. Son problème réside dans le vrai ou le faux, c'est-à-dire son côté indiciaire. Malgré ces accusations, on exigeait de l'image qu'elle se rapproche le plus possible de l'objet qu'elle représente. Pour ce faire, il faut qu'elle soit représentative et imitative.

³ Appellation utilisée par M.Joly.

⁴ L'iconoclasme est défini par wikipédia comme suit : « (des mots grecs eikôn « image, icône » et de klaô « briser ») est, au sens strict, la destruction délibérée d'images, c'est-à-dire de représentations religieuses de type figuratif». Donc, c'est une réaction contre toute matérialisation de ce qui est sacré. On pensait que l'image souillait ce qui était divin puisqu'elle le relie avec ce qui est humain.

⁵ Ce jugement eut lieu dans l'église.

Chapitre III : Images et manuels scolaires de langues

Actuellement, on pense que cette hostilité a disparu. On attend de l'image qu'elle représente la vérité, qu'elle soit authentique. D'après M. Joly, Baudrillard divise la fonction de l'image dans la société en trois périodes :

-1^{ère} période : image métamorphose des anciens : dans cette période, l'image a une fonction sacrée ;

-2^{ème} période : image métaphore : elle a une fonction esthétique ;

-3^{ème} période : image métastase contemporaine.

Régis Débray distingue, lui aussi, trois régimes de l'histoire de l'image :

-« régime idole » c'est « l'image voyante »,

-« régime art » c'est « l'image « vu »,

-« régime visuel » c'est « l'image visionnée ».

Ce qu'on reproche à ces deux classifications c'est le fait de négliger le spectateur non spécialiste de l'image.

Certes, le côté indiciaire a eu à travers toute l'histoire sa grande importance, mais il n'est pas le seul critère à prendre en considération.

III-1-2- Image et réalité : question de ressemblance :

Après avoir réalisé que le critère d'indice n'est pas le seul à prendre en considération, si important soit-il, c'est l'aspect représentatif qui attire notre attention lors d'une appréciation de l'image. En effet, dès l'antiquité, quand il s'agissait de la représentation de l'image, on accordait de l'importance à deux aspects : l'imitation et la trace. Ces deux aspects ont été réutilisés par la sémiologie de l'image. Un autre aspect a été intégré c'est l'analogie⁶, c'est-à-dire la ressemblance entre la représentation et ce qu'elle représente.

⁶ Nous aborderons l'analogie de l'image ultérieurement.

Chapitre III : Images et manuels scolaires de langues

Concernant l'art, la même problématique est posée : celle de la ressemblance et de ses limites. A ce sujet, M.Joly évoque la théorie de l'art d'Ernest Gombrich qui dit que ce qu'on nomme « ressemblance » ne correspond pas à une adéquation entre la représentation et une quelconque réalité, mais à une adéquation entre deux attentes : celle du peintre et du spectateur. Et ces attentes changent d'une période à une autre, les unes par rapports aux autres. M. Joly (2002 :67).

III-2-Sémiologie et image :

Notre travail concerne les images et pour pouvoir le mener à bien, il nous semble d'une importance capitale d'aborder la science qui l'étudie et qui n'est autre que la sémiologie, et plus particulièrement la sémiologie de l'image « Je suis portée à penser que la théorie des signes est une question de grande importance et de portée générale, qui, bien considérée, éclairerait grandement les choses et fournirait une solution juste et exacte à de nouvelles difficultés » (Georges Berkeley)⁷.

III-2-1- Définition de la sémiologie :

L'origine du mot est grec, composé de deux mots : séméion qui veut dire signe et logos qui signifie science. Depuis l'antiquité à nos jours, ce mot est employé par une branche de la médecine ayant pour objectif l'étude de l'interprétation des signes (des symptômes). En sciences humaines, la sémiologie conçue par Ferdinand de Saussure en Europe et par Charles Sanders Peirce aux Etats -Unis est l'étude de la vie des signes au sein de la société.

« Rompant avec la tradition normative et diachronique de l'étude de la langue, Saussure propose en effet de la considérer comme un « système de signes exprimant des idées », et pour cela de faire, ici et maintenant, en synchronie, l'inventaire de ces signes ainsi que celui des règles qui régissent leur combinatoire. Il oppose la langue, stock socialement limitée d'éléments et de règles, à la parole, mise en œuvre historicisée et illimitée de ces éléments par chacun d'entre nous pour produire un nombre infini de messages » M.Joly (2002 :12)

⁷ Citation utilisée par Thomas A.Sebeok lors de sa conférence sur « la doctrine des signes » présentée le 25 septembre 1985 au Laboratoire du département d'anthropologie de l'université Laval.

Chapitre III : Images et manuels scolaires de langues

Selon Saussure, la communication ne se fait pas que par la langue, il existe d'autres moyens de communication comme les gestes, les symboles, les codes « on peut donc concevoir, dit-il, une science qui étudie la vie des signes au sein de la vie sociale... nous la nommerons sémiologie... Elle nous apprendrait⁸ en quoi consiste les signes, quelles lois les régissent » F.de Saussure cité par M. Joly (2002 :12).

Il affirme que la linguistique n'est qu'une partie de la sémiologie et toutes découvertes faites par la sémiologie seront applicables à la linguistique. La sémiologie a pour objet l'étude tous les systèmes de signe, alors que la linguistique se charge d'étudier la langue et sa spécificité. Il étudie le signe linguistique et lui attribue deux faces indissociables le signifiant Sa (les sons ou image acoustique) et le signifié Sé (le concept), représenté ainsi :

$$\frac{\text{Sé}}{\text{Sa}}$$

Figure 14 : Représentation du signe selon F de Saussure

Les post-saussuriens ont poursuivi les travaux de Saussure et ont affirmé que le signe iconique possède aussi la même représentation que le signe linguistique, à savoir un signifié et un signifiant.

Aux états unis, le philosophe américain Pierce avançait déjà l'idée d'une théorie générale des signes :

« Un signe a d'abord une matérialité que l'on perçoit avec un ou plusieurs de nos sens. On peut le voir, l'entendre, le sentir ; le toucher ou encore le goûter. Ce signe que l'on perçoit tient lieu de quelque chose d'autre. Sa particularité essentielle est d'être présent pour désigner autre chose d'absent (concret ou abstrait) » L.Hamon (2007 :43)

⁸ -Le mot n'est pas souligné dans la citation, nous avons procédé au soulignement pour expliquer l'emploi du conditionnel. En effet, l'utilisation du conditionnel se justifie par le fait que lors de cette citation la sémiologie n'existait pas encore. « Puisqu' 'elle n'existe pas encore, on ne peut dire ce qu'elle sera ; mais elle a le droit d'exister, sa place est déterminée d'avance F.de Saussure cité par M. Joly (2002 :12).

Chapitre III : Images et manuels scolaires de langues

Il définit la sémiotique comme l'étude de la relation entre le signe et le référent et il développe une science qu'il appelle sémiotique. La définition qu'il attribue au signe est : « quelque chose qui tient lieu pour quelqu'un de quelque chose sous quelques rapports ou à quelque titre » (1978 :121).

Pour lui, le signe est une relation entre trois pôles signifiant (representamen ou face perceptible du signe), signifié (interprétant ou ce qu'il signifie) et le référent (ce qu'il représente ou objet). Nous le représentons dans la figure suivante :

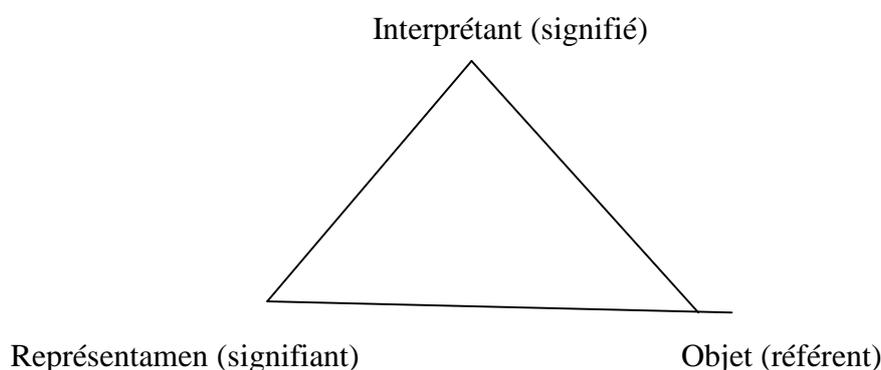


Figure 15: Représentation du signe selon Peirce

En se basant sur la relation existant entre le signifiant et le référent, Peirce distingue trois types de signe : l'icône, l'indice ou l'index et le symbole.

-l'icône : dans cette classe de signes, il existe entre le signifiant et le référent une relation d'analogie. Peirce définit l'icône : « Le verbe grec eiko veut dire »être semblable à», « ressembler », précise Peirce. L'icône est pour Peirce le signe dont le signifiant a une relation de similarité avec ce qu'il représente, son référent. »M.Joly (2002 :30).

-l'indice : la relation entre signifiant et référent est causale ;

-symbole : la relation entre le signifiant et le référent est conventionnelle.

Nous récapitulons ces trois types de signe suivant le tableau ci-dessous :

Chapitre III : Images et manuels scolaires de langues

Type de signe	Relation entre Representamen (sa) et le référent	Exemple
 Icône	Relation d'analogie, de ressemblance entre le signifiant et le référent	Carte postale
 Indice ou index	Relation de contiguïté physique, une relation causale	La fumée pour le feu
 Symbole	Relation conventionnelle et arbitraire	Drapeau

Tableau n 12: Tableau récapitulatif des types de signe selon Peirce

Cette classification s'est faite en se basant sur la relation qu'entretient le signifiant avec le référent. D'après M.Joly, cette classification des signes a été tantôt adoptée et tantôt critiquée, puisque un signe peut remplir les trois critères de classification. De même qu'elle affirme l'existence d'une distinction entre le référent et le signifié qui se concrétise à travers la dénotation et la connotation.

Mais Pierce ne s'arrête pas là dans sa classification ; il place l'image comme une sous-catégorie de l'icône. Il la subdivise en trois : l'image, la métaphore et le diagramme.

-Pour ce qui est de l'image, elle « correspond aux icônes qui présentent une relation d'analogie qualitative entre le signifiant et le référent. Un dessin, une photo, une peinture figurative reprennent les qualités formelles de leur référent : formes, couleurs, proportions qui permettent de les reconnaître » M. Joly (2004 :29).

-pour ce qui est de la métaphore : c'est une figure de rhétorique, c'est une technique de substitution qui met en relation deux propositions l'une explicite et l'autre implicite. Chacune entretient avec l'autre une relation de parallélisme qualitatif.

Chapitre III : Images et manuels scolaires de langues

-Quant au diagramme, la relation d'analogie entre le signifiant et son référent est relationnelle « *interne à l'objet* ». ⁹

La répartition des catégories (icône, indice, symbole) donnée par Pierce va être complétée par Sebeok qui en ajoute trois autres qui sont :

-Le signal : c'est un signe qui amène naturellement ou intentionnellement une réaction chez son destinataire

-Le symptôme : c'est un signe « compulsif automatique qui a pour particularité d'avoir une signification différente pour le destinataire (un patient qui émet des symptômes « subjectifs » et pour le destinataire (le médecin qui observe des symptômes « subjectifs ») » (Virginie Julliard : 6).

-Le nom : c'est un signe dont la relation entre le signifiant et le référent est purement conventionnelle.

D'autres classifications ont été données par V.Julliard :

-L'allégorie : est un discours imagé qui se substitue à un discours abstrait,

-L'emblème : est un symbole qui a perdu de sa vigueur ou qui renvoie à un concept moins fort,

-Les stéréotypes : pour les expliquer elle cite Amossy et Herschberg (2005) qui disent que ce sont :

« Les images dans notre tête qui médiatisent notre rapport au réel [...]. Sans elles, [...] il serait impossible [...] de comprendre le réel, de le catégoriser ou d'agir sur lui [...]. Ces images dans notre tête relèvent de la fiction non parce qu'elles sont mensongères, mais parce qu'elles expriment un imaginaire social. ».

⁹ Expression utilisée par M. Joly pour désigner la relation d'analogie qui existe entre le signifiant et le référent, puis elle donne l'exemple de l'organigramme d'une société qui représente son organisation hiérarchique.

Chapitre III : Images et manuels scolaires de langues

Nous nous limitons à ces types de classifications. Et si nous les avons citées, c'est parce qu'ils vont nous être utiles dans l'analyse des différents types d'image relatifs à notre travail. Chaque catégorie a des particularités qui sont déterminantes pour la signification.

Néanmoins, Pierce et Sebeok affirment qu'il n'existe pas de signe pur mais plutôt des signes qui présentent une dominance pour l'une des trois catégories.

Après avoir vu les différentes classifications, le problème de l'appellation de cette science se pose, vu l'existence de deux écoles (l'une européenne et l'autre américaine). Devrons-nous parler de sémiologie ou de sémiotique ?

III-2-2 –Sémiologie / sémiotique :

La Sémiologie est d'origine européenne alors que la sémiotique est d'origine anglo-saxonne. Seulement au cours de notre recherche, nous avons rencontré parfois le mot sémiologie et d'autres fois sémiotique. Ces deux termes, ont-ils le même sens ou chacun a un sens différent de l'autre ?

Les deux termes représentent deux courants convergents dans la mesure où tous les deux ont pour objet d'étude le signe. Mais avec l'apparition de certaines divergences, il y a eu une redéfinition des deux concepts comme l'a souligné Christian Metz (1966 :23) :

« Chaque sémiotique ou sémie, est au domaine sémiologique ce que chaque langue est au langage. Le substantif sémiotique, emprunté aux Américains avec un léger changement de sens (puisqu'il désigne le plus souvent, outre-Atlantique la sémiologie dans son ensemble)- ou encore le substantif sémie, emprunté à Eric Buysens, paraissent convenir l'un et l'autre à désigner chacune des parties du domaine sémiologique, chacun des ensembles qui sont au sémiologue ce que les langues aux linguistes ».

En ce qui nous concerne, tout au long de notre travail, nous adhérons à la réponse donnée à notre question par M. Joly qui stipule que les deux mots continuent d'être employés. Le terme de sémiotique est défini comme une extension générale de la linguistique (une philosophie du langage) alors que le terme de sémiologie est utilisé pour le langage en particulier : cinéma, image, peinture, etc. (M. Joly, 2002 :16)

III-2-3-Sémiologie de la communication et Sémiologie de la signification

III-2-3-1-Sémiologie de la communication :

Parmi les partisans de la sémiologie de communication, nous citons G.Mounin, E.Buyssens et A.Martinet qui affirment que la communication produite intentionnellement fait partie de la sémiologie. Par conséquent, le signal est l'objet d'étude de la sémiologie. Nous citons l'exemple du code de la route.

III-2-3-2-Sémiologie de la signification :

L'un des représentants les plus marquants de ce type de sémiologie est Roland Barthes. Les partisans de ce courant s'occupent de ce qui se passe dans l'esprit du destinataire lorsqu'il reçoit une information. La préoccupation majeure est la connotation.

III-3- Sémiologie de l'image :

Elle est fondée sur l'idée que l'image est un signe particulier. Par conséquent, l'image est considérée comme un outil de communication. Vers les années soixante, les premiers travaux de R.Barthes se veulent une étude « des messages photographiques »¹⁰, il se préoccupe de l'analyse des photographies provenant de la presse. Avec la publication en 1964 de l'article portant sur l'analyse d'une publicité de la marque Panzani et intitulé « Rhétorique de l'image »¹¹, il aborde la question de la représentation analogique. Mais la théorisation ne verra le jour qu'avec la connaissance des travaux de Pierce¹². Selon Barthes, le mot image a pour origine le mot « imitari », il fait référence à l'analogie. M.Joly, 2002 :35). Quand nous évoquons l'analogie, nous faisons référence à son aspect iconique.

¹⁰ Publié in communications n°1, Seuil, 1961.

¹¹ Publié in communications n°4, Seuil, 1964.

¹² Les travaux de Pierce concernant le signe visuel se sont fait connaître grâce à la publication du « traité du signe visuel » par le groupe μ .

Dans son étude, Barthes a voulu savoir comment le sens vient à l'image, si l'image contenait des signes et si elle avait la même structure que le signe linguistique (relation signifié-signifiant): il pose l'hypothèse que l'image comme signe associe un signifiant à un signifié. En voulant appliquer cela au message publicitaire il trouve des signifiés. Et en cherchant les éléments qui suscitent ces signifiés, il leur fera attaché des signifiants et donc les signes qui composent l'image (M. Joly, 2004 :41).

Delà, il analyse la publicité de la pâte Panzani de la manière suivante :

Il ressort de cette publicité le concept d'italianité. Celui-ci est lié à plusieurs types de signifiants : un signifiant linguistique (nom propre utilisé), un signifiant plastique (les couleurs utilisées : vert blanc et rouge) et des signifiants iconiques (représentant des objets socioculturels), tous ces signifiants contribuent à donner une signification globale et implicite. Le message linguistique se fait aisément séparé des deux autres messages (Barthes, 1964 :42). De cette analyse se dégage la complexité de l'analyse d'un message visuel par rapport au message linguistique. En effet, l'image n'est pas simplement un assemblage de couleurs et de formes mais aussi « un certain nombre d'objets identifiables »¹³. La segmentation du message visuel est aussi complexe, cela s'explique par le fait que ce type de langage est discret ou discontinu (M. Joly, 2004 :43).

III-4- Les fonctions de l'image :

En parlant des fonctions de l'image, nous évoquons son utilité. L'image a toujours été faite en rapport avec le monde. A.-P.Coté (2003 :9) confirme l'idée de l'utilité de l'image :

« J'essaie toujours de dire quelque chose à travers une image. Jamais je ne dessine une chose pour un simple effet de beauté. Ce n'est pas exclu, le beau comme concept, mais ce n'est pas une priorité. Ce n'est pas une finalité. Ce qui m'intéresse, les plus efficaces possibles ; et si c'est beau, tant mieux. L'image, c'est un langage. Par l'image, on peut exprimer des choses aussi bien que par le texte ».

Aumont (2003 :57) retient trois modes de ce rapport avec le monde qui sont :

¹³ Expression utilisée par Roland Barthes.

Chapitre III : Images et manuels scolaires de langues

-le mode symbolique : les images ont d'abord été utilisées comme des symboles en premier lieu religieux puis prenant de nouvelles valeurs,

-le mode épistémique : l'image véhicule des informations sur le monde réel. La nature de ces informations varie,

-le mode esthétique : cette notion d'esthétique a toujours existé. L'image est faite pour plaire à son destinataire

Pour l'analyse d'un message visuel, nous faisons appel au principe de la permutation (M. Joly, 2004 :43) qui est conditionné par l'existence d'éléments semblables en mémoire qui n'existent pas dans l'image présentée mais qui permettent de l'identifier¹⁴. Ce genre d'association mentale nous permet de différencier les divers éléments les uns des autres. Parmi les éléments qui entrent en jeu dans l'analyse de l'image nous avons l'analogie, la polysémie, la dénotation et la connotation.

III-5-Image et analogie :

Dans le cas de l'image, devons-nous parler de ressemblance, de similitude, de similarité ou d'analogie ? Dans le cadre de la relation entre l'objet et son image, ces quatre termes sont pris comme synonymes. Seulement, il existe des nuances entre ces mots (M Joly, 2002 :72). Pour notre part, tout au long de ce travail, nous adhérons à l'idée qu'ils sont synonymes comme le stipule le dictionnaire Le Petit Robert, car nous nous n'intéressons pas uniquement à l'étude sémiologique de l'image mais aussi à son rôle de l'image dans l'enseignement/apprentissage du FLE en Algérie.

La notion d'analogie est ce qui donne le caractère iconique à l'image. Mais c'est ce concept qui a valu à l'image son exclusion, pendant une certaine période, de l'espace universitaire. L'analogie a toujours provoqué des craintes car on affirme pouvoir trouver de l'analogie entre presque n'importe quoi. Le point qui nous intéresse dans l'analogie est le fait que cette ressemblance soit pertinente. De ce fait, cette notion nous

¹⁴ M. Joly (2004 :43) cite plusieurs exemples comme le fait de voir des vêtements et de les identifier comme des vêtements de campagne et non celles de la ville ou des soirées.

permet d'établir un trait distinctif des images et c'est ce qui fait sa particularité par rapport aux autres types d'objets signifiants (Gardies.A, Bessalel.J, 1992).

L'analogie est un moyen qui permet de « transférer des codes »¹⁵. En affirmant qu'une image ressemble à l'objet qu'elle représente, cela sous entend que c'est grâce à cette ressemblance que se fait le déchiffrement de l'image (C.Metz : 1970). Ce concept fait appel à différents codes. Quand on produit une image, cela se fait en relation avec ce qui l'entoure. Et, selon le temps et le lieu où est produite l'image son interprétation diffère. La ressemblance est évaluée différemment selon les cultures (C.Metz : 1970) et parfois même dans une même culture se trouvent des pôles de ressemblance.

Delà, nous pouvons déduire que l'image est en relation avec ce qui l'entoure et n'est pas une chose isolée du monde, elle ne possède pas un code qui lui soit propre et spécifique. Certains codes qui appartiennent à des messages visuels appartiennent aussi aux codes non visuels. C'est vraisemblablement son rapport analogique (cette grande ressemblance avec le réel) qui a valu à l'image l'accusation d'être facile, qu'elle ne demande aucun apprentissage et qu'elle ne nécessiterait pas d'effort intellectuel (Compte, 1989 :42). Seulement, l'image ne peut pas être réduite uniquement à cela, elle est aussi un système de représentations du monde qui possède deux niveaux : la dénotation et la connotation¹⁶(L.Hamon, 2007 :62).

De tout ce qui a été dit, nous pouvons dire que l'analogie est codée. Les chercheurs¹⁷, qui se sont intéressés à la sémiologie de l'image, considèrent qu'au même titre que les écrits, toutes les images sont des messages et non des objets coupés de la réalité sociale (Bonnafous.S, Jost .F, 2000).

III-6-Polysémie –dénotation –connotation :

En plus de la relation de ressemblance avec le réel, il serait judicieux d'évoquer la polysémie de l'image de même que son aspect dénotatif et son aspect connotatif .

¹⁵ Expression utilisée par C.Metz (1970).

¹⁶ Nous allons parler de la dénotation et la connotation ultérieurement.

¹⁷ Parmi eux Barthes, Bremond, Todorov, Genette, Metz, etc.

III-6-1- Polysémie de l'image :

Toute image est polysémique en parallèle à ses signifiants, elle mêle une « chaîne flottante »¹⁸ de signifiés que seule le destinataire peut faire un tri, choisir certains et négliger d'autres. (R.Barthes, 1964 :44). De même que la polysémie est parmi les traits spécifiques attribués à la communication par l'image.

Quand nous parlons de polysémie, comme spécificité de l'image, elle est par opposition au mot qu'on considère comme monosémique. Mais le mot est-il réellement monosémique ? En réalité, le mot lui-même est polysémique et pour cela, il suffit de consulter le dictionnaire et de voir qu'un mot peut avoir plusieurs sens selon le contexte. Le mot a donc besoin d'être contextualisé pour qu'on puisse accéder à son interprétation et sa vraie signification. Pour cette raison, on ne peut faire de la polysémie la spécificité de l'image. D'après Joly la polysémie sert « à désigner à tort quelque chose que tout le monde sent confusément, une particularité propre à l'image que Metz appelle « l'absence de focalisation assertive : l'image parle peu d'elle-même » » Joly (2002 :83). C'est cette absence d'assertivité, considérée comme polysémique, qui provoque une hésitation dans l'interprétation de l'image.

Cependant selon Joly (2002), Metz relève six cas d'effets réels de polysémie accentuée dans certaines images qu'il énumère :

- ceux causés par la dégradation de la matière signifiante de l'image ;
- ceux issus d'une attente inadéquate ;
- ceux intentionnellement produits pour avoir un double sens ;
- ceux issus d'un manque de connaissance du destinataire ;
- ceux issus d'une interprétation d'une œuvre qui ne sont pas réservés au domaine de l'image ;
- ceux qui font appel à des éléments figuratifs. (Joly, 2002 :84).

¹⁸ Expression utilisée par Barthes (mise par lui-même entre guillemets).

Chapitre III : Images et manuels scolaires de langues

Comment atténuer la polysémie de l'image? Accompagnée du verbal (légende, titre, etc.) la polysémie se restreint. Nous allons voir cela en détail quand nous aborderons la relation texte-image.

Pour conclure, nous dirons que si la polysémie est un fait mais il ne faudra pas en faire une spécificité de l'image. Aussi, nous ne pourrons évoquer l'image, sans parler de dénotation et de connotation.

III-6-2- Aspect dénotatif et aspect connotatif de l'image :

A partir de l'analyse de la publicité de Panzani, Barthes dégage trois messages : le message linguistique, le message iconique codé et le message iconique non codé. Ces deux derniers messages relèvent de la dénotation et de la connotation.

Le code dénotatif appartient au niveau de la perception des éléments constituant l'image, alors que le code connotatif est celui des associations de nature affective, idéologique, sociales etc. Ce code est immuablement expliqué par opposition au terme de dénotation. La dénotation est le sens premier du mot, c'est sa signification générale non subjective, elle est partagée par l'ensemble des humains. « C'est la reconnaissance la plus neutre du signe iconique, je perçois, je reconnais, je nomme. La dénotation met en œuvre à des niveaux très élémentaires et fondamentaux, le code de perception des formes, les codes de représentations analogiques et le code de nomination » Vayer Marc (2008 :8).

Quant à la connotation, ce sont des sens supplémentaires qui s'ajoutent au sens premier du mot. Ils peuvent soit le compléter ou le déformer. Ces sens varient selon l'expérience et la culture des personnes. Selon Barthes les connotateurs sont des signifiants de connotation. Ce sont des composants qui permettent d'attribuer à l'icône des significations non dénotatives. (Bardin Laurence.1975).

Nous avons révélé précédemment que l'image est polysémique, de ce fait elle offre une multitude d'interprétations supplémentaires qui viennent s'ajouter au sens dénoté. Ces significations sont tributaires d'un côté du destinataire, de sa mémoire, de sa culture, de son inconscient, de sa pratique sociale et de son imaginaire et d'un autre côté des données visuelles de l'icône, de sa composition, de la répartition des signes

Chapitre III : Images et manuels scolaires de langues

dans l'espace de représentations (Vayer.M :2008). Donc « j'interprète en fonction de ma mémoire, de ma culture, de mes pratiques sociales, de mon inconscient, de mon imaginaire mais aussi en fonction des données visuelles de l'image » Caron (2003 :218). Il est essentiel de tenir compte des différentes particularités liées à la connotation pour ne pas aboutir à un non-sens. Ce n'est pas la fréquence de contact avec l'image qui permet d'être efficace dans son interprétation : « l'efficacité d'une exposition aux images n'est(...) pas fonction de la fréquence à laquelle nous y sommes confrontés mais fonction de la réflexion, de la pensée que nous sommes capables d'élaborer autour » (Caron, 2003 :2019).

Selon M.Joly, Barthes affirmait qu'on parlait de discours de la connotation quand « un signe plein devenait le signifiant d'un deuxième signifié » Joly (2002 :134)

connotation	Signifiant		signifié
dénotation	signifiant	Signifié	

Figure 16 : le modèle de rapport dénotation/connotation (d'après Joly, 2002 :134)

Toujours selon la même source, on¹⁹ affirme que ce modèle n'est pas à considérer comme l'unique et qu'il y a, au moins, deux autres modèles.

Le premier se réalise lorsque le signifiant du sens dénotatif donne lieu à une connotation.

Connotation	signifié	
	signifiant	
Dénotation	signifiant	signifié

Figure 17: deuxième modèle de rapport dénotation/connotation (d'après Joly, 2002 :135)

¹⁹ Roger Odin, dans son ouvrage cinéma et production de sens, Armand Colin, 1991(cité par Joly ,2002 :134) a affirmé cela.

Chapitre III : Images et manuels scolaires de langues

Alors que le deuxième, est lorsque le signifié du sens dénotatif donne lieu à une connotation.

Connotation		signifié
		signifiant
Dénotation	signifiant	signifié

Figure 18: deuxième modèle de rapport dénotation/connotation (d'après Joly, 2002 :135)

Nous voudrions achever cette partie, en évoquant certaines accusations portées contre l'image qui consiste, en premier lieu, en la peur que déclenche l'utilisation de l'image vu son grand pouvoir persuasif, surtout sur les enfants et les jeunes. Seulement cette phobie n'a pas pu être démontrée pleinement (M.Joly, 2002 :88). L'image dont nous voulons parler est une image destinée aux apprenants et non pas aux différents spectateurs. Sa perception n'est pas la même puisque nous sommes dans une situation d'apprentissage et non pas de distraction ou de loisir:

« En effet, l'apprenant sait que le produit est un produit d'apprentissage d'une langue et que, par conséquent les différents modes qui lui sont présentés (auditifs, visuels, textuels, etc.) seront orientés et organisés selon des objectifs précis. Il n'attend donc pas des images qu'elles le distraient ou le détendent mais bien du moins peut-on l'espérer) qu'elles l'aident à apprendre la langue et la culture du pays étranger » Caron (2003 : 219-220)

En second lieu, on accuse souvent l'image d'être facile à interpréter et qu'elle ne demande aucun apprentissage préalable. Cette accusation est faite à partir d'une comparaison entre l'iconique et le linguistique. Mais, nous savons que pour interpréter une image nous faisons appel à des activités intellectuelles (Joly, 2002 :87) au même titre que quand nous lisons un texte. Cette facilité n'est qu'une apparence et elle exige au même titre que l'écrit un apprentissage. Viallon (2002 :75) explique cela en disant que l'image « est accessible à tous et, par son apparente facilité, elle laisse donc croire à l'inutilité d'un apprentissage. ». Quant à Hamon (2007 :62), il parle de l'image

« facilitatrice » et non pas facile puisqu'en accompagnant un document linguistique elle facilite sa compréhension.

L'image est aussi accusée de rendre son téléspectateur paresseux. Pourquoi ? D'après les opposants, en regardant une image le destinataire ne fournit aucun effort. Argument démenti par Aumont (2003 :58) qui affirme que le récepteur qu'il nomme téléspectateur est « un partenaire actif de l'image, émotionnellement et cognitivement (et aussi comme un organisme psychique sur lequel agit à son tour) » et par V.Viallon (2002 :76) « pour ce qui est de la passivité de l'image, celle-ci mobilise les mêmes activités intellectuelles que pour toute autre lecture ». Pour pouvoir lire l'image, il va faire appel à la reconnaissance et à la remémoration.

D'autres arguments ont été avancés pour prouver la fausseté de ces accusations. Notre propos n'est pas de les citer toutes mais d'étudier le rôle de l'image dans l'apprentissage du FLE.

III-7-l'image et son destinataire :

S'il y a production d'image, c'est qu'il existe un destinataire. Selon Aumont (2003 :58) l'image construit le spectateur et le spectateur construit à son tour l'image. Comme nous l'avons évoqué ci-dessus, pour interpréter l'image, le destinataire fait appel à la reconnaissance et à la remémoration. Gombrich (1969 cité par Aumont ,2003 :58) considère la deuxième plus essentielle que la première.

III-7-1-La reconnaissance :

L'action de reconnaître consiste à « identifier, au moins partiellement ce qui est vu à quelque chose que l'on voit ou pourrait voir dans le réel. C'est donc un processus qui met en jeu les propriétés du système visuel. » (Aumont, 2003 :58)

Cette action est composée du « re+connaître », c'est donc une action qui fait appel à la mémoire. Tout individu garde dans sa mémoire une réserve de formes d'objets et des arrangements spatiaux. Cette réserve va mettre en relation ce que nous avons vu avec ce que nous voyons, c'est ce qu'appelle Gombrich (1983) « la constante perceptive » qu'il considère comme la conséquence d'un travail psychophysique

complexe. C'est cette constante perceptive qui nous permet d'identifier l'image et de retrouver les invariants de la vision. L'action de reconnaître ne correspond pas au fait de découvrir une ressemblance totale entre le réel et son image mais c'est le fait de retrouver les invariants de la vision qui ne changent pas.

Non seulement la reconnaissance nous permet d'identifier, mais elle nous procure aussi du plaisir et nous rassure « Reconnaître le monde visuel dans une image peut être utile, cela procure également un plaisir spécifique. » (Aumont, 1990 : 59).

III-7-2- La remémoration :

La remémoration est l'action de se remémorer. C'est une remise en mémoire. L'image véhicule « sous une forme nécessairement codée, du savoir sur le réel » (Aumont, 2003 :60).

Après avoir abordé l'analogie, la polysémie et l'aspect dénotatif et connotatif de l'image, il subsiste une question qui fonctionne en parallèle avec ce que nous venons d'avancer: comment interpréter une image ?

III-8- Interprétation de l'image :

L'image est produite dans un but déterminé, elle véhicule un sens. Quelque soit le type d'image utilisé, il y a toujours quelque chose à nous apprendre :

« Si l'image contient du sens, celui-ci est à « lire » par son destinataire, par son spectateur : c'est tout le problème de l'interprétation de l'image. Chacun sait, par expérience directe, que les images, qui sont visibles de façon apparemment immédiate et innée, ne sont pas pour autant facilement compréhensibles, surtout si elles ont été produites dans un contexte éloigné du nôtre (dans l'espace ou dans le temps, et les images du passé sont souvent celles qui nécessitent le plus d'interprétation) » Aumont (2003 :194).

Pour montrer comment interpréter une image, nous allons aborder deux types d'interprétations qui nous paraissent complémentaires, l'un est sémiologique et l'autre iconologique.

III-8-1- Interprétation sémiologique :

Elle distingue divers niveaux de décodage de l'image :

Chapitre III : Images et manuels scolaires de langues

-Le premier niveau est celui des codes universels (ces codes sont liés à la vision et la perception),

-le deuxième niveau contient des codes partiellement naturels qui sont mis en forme socialement. Nous citons l'exemple des codes de l'analogie,

-le dernier niveau est celui des codes totalement établis par le contexte social.

Nous tenons à souligner que le degré de maîtrise de ces niveaux de code varie selon plusieurs facteurs (les récepteurs, leur société, leur situation historique, etc.). Les interprétations qui vont en découler seront différentes « ainsi un spectateur plus cultivé ou plus « au courant » saisira-t-il des allusions, des citations, des métaphores, qui échapperont à une lecture plus frustrée, mais dans tous les cas, un signifié commun doit être présent, sous peine d'échec » Aumont (2003 :194). À notre avis, le dernier niveau est par excellence celui qui va permettre les différentes interprétations selon différents facteurs.

III-8-2- Interprétation iconologique :

L'importance de l'interprétation est en relation avec le degré d'importance de l'image. Plus l'image est importante plus son interprétation devient primordiale. Aumont (2003 :195) affirme que l'école qui s'appuie le plus sur ce type d'interprétation est allemande²⁰. Le membre qui a synthétisé cette méthode est Panofsky. Il pense que chaque phénomène présente plusieurs niveaux de sens ou de significations :

-la signification primaire ou naturelle qu'il sectionne en deux significations l'une appelée signification référentielle, il cite l'exemple de l'action de comprendre qu'un homme soulève son chapeau et l'autre signification expressive est l'action de constater si le geste a été accompli d'une manière violente ou ample. Panofsky appelle ce niveau le stade pré-iconographique,

-la signification secondaire ou conventionnelle consiste à comprendre l'image en mettant « en rapport des éléments de la représentation avec des thèmes ou des

²⁰ Parmi les membres de cette école, il y a A. Warburg, E. Panofsky, E.H. Gombrich.

concepts » (Aumont, 2003 :195). En reprenant le même exemple, mais on d'accordant à ce geste (action de soulever son chapeau) une valeur en fonction « d'une référence culturelle »²¹. Pour faire cette interprétation, il faut connaître les codes traditionnels. Panofsky nomme ce niveau de signification le stade iconographique,

- la signification intrinsèque ou essentielle appelée encore stade iconologique : elle dépasse le stade d'identification des thèmes. On l'apprehende « en définissant les principes sous-jacents qui révèlent l'attitude fondamentale d'une nation, d'une période, d'une classe, d'une conviction religieuse ou philosophique » (Aumont, 2003 :195). Dans la majorité des cas ce type de signification n'est pas produit intentionnellement.

III-9- Signe iconique –signe plastique et signe linguistique de l'image :

Pour aboutir à une signification globale d'une image, il faut qu'il y ait une relation interactionnel entre plusieurs types de signes ; plastique, iconique et linguistique.

III-9-1-Signe iconique :

Le signe iconique est considéré comme un type de représentation qui, grâce à un certain nombre de règles de transformations visuelles, nous permet de reconnaître certains « objets du monde » (Joly ; 2002 :97). On ne peut fonder la notion du signe iconique que sur la ressemblance sinon tout objet va ressembler à un autre. Pour ce faire, les sémioticiens ont affirmé qu'il faut un degré suffisant de similitude pour pouvoir parler de ressemblance, ils ont instauré donc « des seuils de ressemblance ». À partir de là, nous pensons qu'il ne faut pas se baser uniquement sur la ressemblance pour expliquer l'iconique ». Avant d'être iconique, un signe iconique est d'abord un signe. Le signe iconique renvoie à l'objet et en aucun cas on ne peut avoir l'inverse. Le groupe μ (1992 :136) a introduit la notion de « transformation » et a envisagé un canevas de signe iconique qui montre sa spécificité, en comparaison avec le signe en général. Ce groupe a adapté le triangle sémiotique schématisé ainsi :

²¹ Expression utilisée par Aumont (2003 :195)

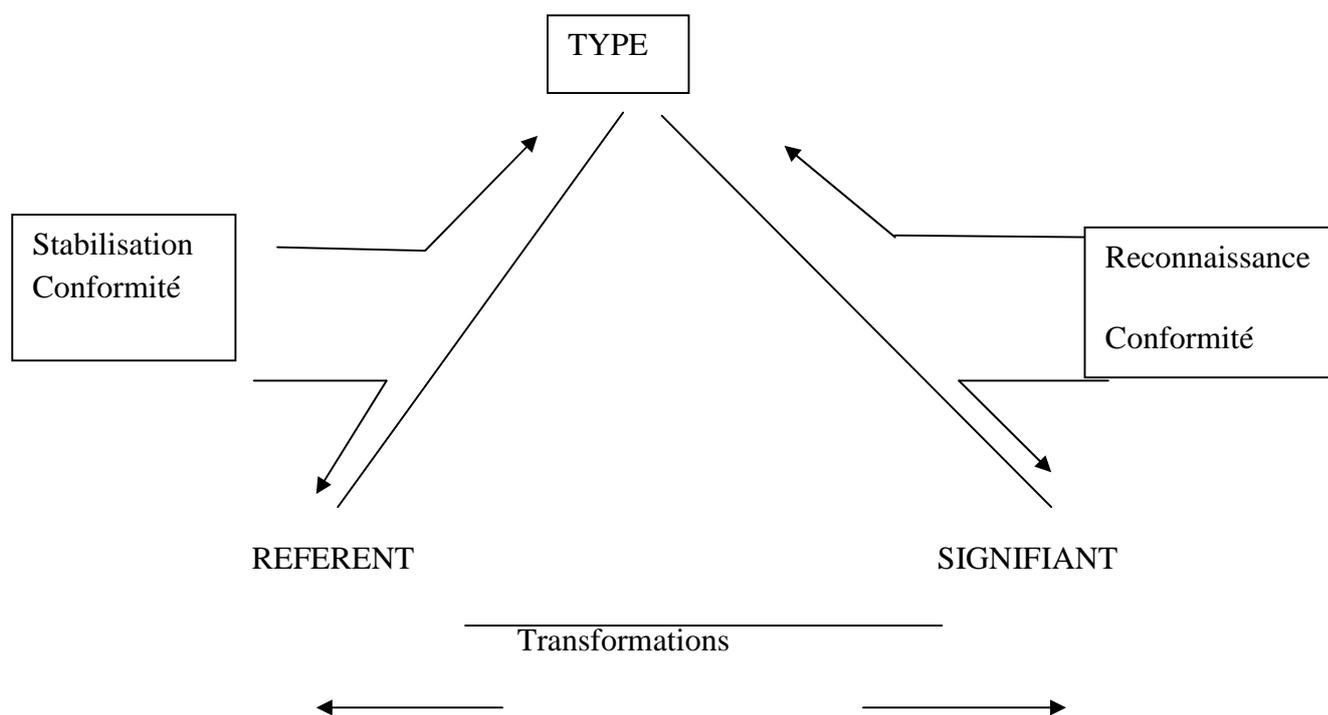


Figure 19 : Triangle sémiotique adapté au signe iconique (Groupe μ , 1992 : 136)

Ce modèle de transformation résout un certain nombre de problèmes liés au signe iconique. Mais une question subsiste : après un certain nombre de transformations qu'est ce qui peut garantir que l'on perçoit toujours le signe comme un signe iconique ? (P.Vaillant, E.Bordon, 2001). Le groupe μ répond par la relation de co-type entre le signifiant et le référent. Cette relation de co-type a été à son tour critiquée. Klinkenberg²² (1996 : 383) avance des réponses à ces deux critiques en remplaçant le triangle par un carré dans lequel il procède à certaines rectifications en relativisant la co-type ; de même qu'il maintient le fait que la co-type est « médiatisée par une fonction sémiotique, elle est forcément soumise à la culturalité qui accompagne celle-ci » (P.Vaillant, E.Bordon, 2001).

²² Klinkenberg est un des membres du Groupe μ .

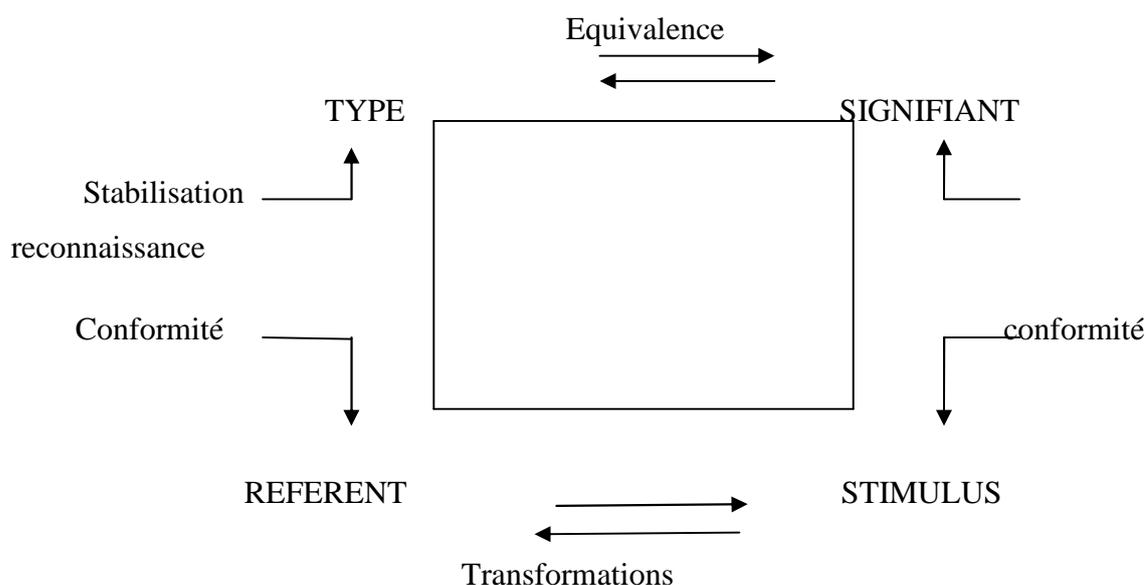


Figure 20: Le modèle du signe iconique de Klinkenberg (1996 : 383)

En réalité, le signe iconique lié avec la ressemblance est d'une grande complexité, car il met en relation un grand nombre de types d'encodages variés «c'est un signe polysémiotique. »²³. C'est pourquoi, nous n'avons évoqué que brièvement des théories sémiotiques qui sont susceptibles de contribuer à la compréhension de l'icône.

D'autres théories en sémiologie proposent d'étudier le signe iconique diachroniquement et synchroniquement P.Vaillant, E.Bordon, (2001 :19-20), citent Vaillant (1999) qui a fait appel à la diachronie pour étudier l'évolution des signes iconiques. Il affirme l'existence de quatre temps dans la vie de ces signes :

« une phase I, ou le code est en formation, et où le signifiant évolue encore conjointement au signifié ; une phase II où la convention iconographique se fige, créant une unité graphique au sein de laquelle les variations syntagmatiques ne seront plus signifiantes ; une phase III où le signe est maintenant fige, mais encore perçu comme reconnaissable iconiquement par ses contemporains ; enfin une phase IV où le signifiant et le signifié ont chacun évolué de telle manière que le signe est devenu un idéogramme arbitraire, qui n'est plus reconnaissable ».

Le signe iconique est en relation avec d'autres signes : le signe plastique et le signe linguistique.

²³ Expression utilisée par P.Vaillant, E.Bordon, 2001 dans leur article.

III-9-2-Signe plastique :

La sémiotique de l'image s'est toujours préoccupée de la partie iconique de l'image et s'est détournée, pendant une longue période, de la différence entre l'iconique et le plastique. Avant, le plastique était envisagé comme une variante stylistique. La distinction entre ces deux signes ne s'est faite qu'à partir de 1980. Le groupe μ a commencé à le considérer comme un signe, et non pas comme un signifiant des signes iconiques (Joly, 2002 :101). Certes, ils restent liés mais le signe plastique n'est plus subordonné au signe iconique. La relation entre ces deux signes est représentée comme suit :

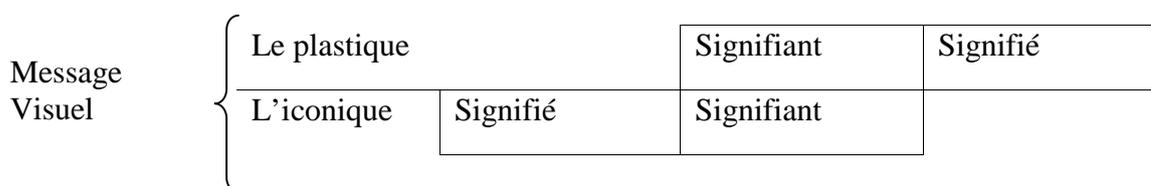


Figure 21: articulation iconique/linguistique dans un message plastique d'après Joly (2002 :101)

Selon M.Joly (2002 :102) le signe plastique est divisé en deux types: ceux qui ne sont pas spécifiques (sont en relation avec l'expérience perceptive). Ce type de signe est lui-même subdivisé en plusieurs axes: la couleur, l'éclairage ou la texture, la forme. Le deuxième est spécifique à la représentation visuelle (conventionnelle) subdivisé à son tour, en différents axes : le cadrage, le cadre, etc. les sens des signes plastiques sont liés à chaque genre de message et à la situation de communication.

III-9-2-1- Signes plastiques non-spécifiques :

Nous nous proposons de citer ceux qui nous paraissent les plus importants dans la formation du sens :

III-9-2-1-1-la couleur :

Les couleurs sont présentes partout, autour de nous. Leur interprétation est culturelle. Selon les époques et les cultures, les couleurs prennent différentes

Chapitre III : Images et manuels scolaires de langues

significations. Leur choix ne se fait pas au hasard et ne peut être pris à la légère. Pour Viallon (2002 : 112-113) la couleur est le premier élément qui attire l'attention c'est une accroche visuelle, un moyen de captation de l'attention et de reconnaissance des signes iconiques. Delà, nous comprenons que les couleurs sont primordiales pour le message visuel. Nous avons des couleurs primaires qui sont le bleu, le jaune et le rouge (le rouge est considéré comme la première couleur dans le développement historique). Des couleurs secondaires qui sont le vert, l'orange et le violet. Pour obtenir une couleur secondaire, on procède au mélange de deux couleurs primaires :

Couleurs primaires mélangées	Couleurs secondaires obtenues	Complémentaires²⁴ des couleurs obtenues
Jaune + rouge	Orangé	Bleu
Jaune + bleu	Vert	Rouge
Rouge + bleu	Violet	Jaune

Tableau 13: couleurs primaires et secondaires d'après C.Cadet, R.Charles , J-L.Galus (1990 :22)

La troisième catégorie est celle des couleurs tertiaires qui sont le marron et le doré. La dernière catégorie est celle des autres couleurs le noir, le blanc, le gris et le rose. Roque affirme(2010) que c'est la couleur qui a permis la distinction entre le signe iconique et le signe plastique. Il propose de l'étudier comme signe entier et non comme un signifiant d'un signifié iconique²⁵. Pour F Léger (1965 :111) « La couleur est vraie, réaliste, émotionnelle en elle-même sans se trouver d'être étroitement liées à un ciel, à un arbre, à une fleur, elle vaut en soi ».

²⁴ C.Cadet, R.Charles , J-L.Galus définissent les complémentaires comme étant les couleurs primaires non utilisées lors du mélange, afin d'obtenir des couleurs secondaires.

²⁵ G.Roque (2010) a expliqué comment le sens des couleurs ne se laissait pas enfermer dans le signe iconique. C'est ce qui a permis de faire la distinction entre le signe iconique et le signe plastique.

Chapitre III : Images et manuels scolaires de langues

Afin d'obtenir une harmonie des couleurs, il faut un équilibre et un accord entre elles. En dehors des couleurs déjà citées, il est possible d'utiliser des variantes d'une seule couleur ; nous pouvons avoir un contraste de couleurs (chaud / froid, clair/ obscur) « le contraste de couleurs permet aux formes et aux volumes de se détacher. Il aide l'œil à percevoir presque immédiatement l'organisation de l'image et permet de la rendre très lisible » C.Cadet, R.Charles , J-L.Galus (1990 :26). Quand on procède à l'éclaircissement d'une couleur dans une image, on aboutit à la modification de l'équilibre de l'ensemble.

Dans une image, la couleur participe à créer le « climat » et influe sur l'interprétation attribuée à l'image. R. Gardies (1987:95) attribue un sens aux couleurs « l'agressivité du rouge, la tendresse du rose, la fraîcheur du vert, l'exubérance du jaune, la douceur du mauve, la tranquillité du bleu, la tristesse du noir, etc. »

F.Richaudeau (1979 :175) donne quelques conseils concernant une bonne utilisation des couleurs dans le manuel scolaire :

1- Environ 8,5 % d'hommes et 0,5 % de femmes ne perçoivent pas normalement les couleurs.

2- Si le manuel scolaire fait référence à des couleurs, ces couleurs doivent correspondre à des noms précis dans le vocabulaire des élèves.

3- Une couleur pâle, visible sur une large surface, peut être presque invisible si elle est utilisée pour imprimer des caractères maigres.

4- Une couleur foncée semble presque noire si elle est utilisée pour imprimer des caractères maigres (ou des filets maigres).

5- Une couleur brillante utilisée pour imprimer des caractères maigres (ou des filets maigres) peut gêner le lecteur par un effet d'éblouissement.

6- L'impression en noir sur papier blanc assure le contraste visuel maximal.

7- La lisibilité est moins bonne quand le texte en noir est imprimé sur papier couleur.

Chapitre III : Images et manuels scolaires de langues

8- La lisibilité est fortement compromise quand le texte est imprimé sur un fond illustré, tel un dessin ou une photographie.

9- Une couleur intense ou une illustration très forte et contrastée (en noir ou en couleur) peut se révéler irritante si elle est placée tout près d'un texte.

10- Si la page imprimée est destinée à être éventuellement photographiée ou photocopiée, il faut se souvenir que ses parties en couleurs apparaîtront, sur la copie, noires ou grises ; ou même qu'elles disparaîtront.

III-9-2-1-2-L'éclairage :

L'éclairage est en relation avec la couleur. Dans son article « l'image fixe », V.Julliard cite Kandinsky qui pense que la couleur et l'éclairage possèdent un effet psychophysiologique, étant donné qu'ils sont décelés optiquement et vécus psychiquement. L'éclairage peut être oblique, zénithal, du matin, ou du soir, d'hiver, d'été, etc. Il peut provenir du soleil, qui est considéré comme une lumière naturelle ou, des projecteurs, d'une lampe qui sont des lumières artificielles. Chaque type d'éclairage donne un sens bien déterminé à l'image.

III-9-2-1-3-La texture :

C'est une propriété de la surface. « Elle peut se décrire à partir de ces qualités » selon M. Joly (2004). Dans ce même ordre d'idées V. Julliard affirme qu' : « Elle renvoie au support de la représentation visuelle. Elle renvoie au : a) grain (peinture), b) glacé (dans la presse magazine), c) tramé (sur les écrans). ».

III-9-2-1-4- Le support :

Il est différent selon le média utilisé. Il contribue à la formation du sens du message visuel. Il est soit glacé, semi-glacé ou papier journal.

III-9-2-1-5- Les formes et les lignes :

Ce sont les qualités des composants figuratifs et non figuratifs de l'image. Elles sont associées à différents signifiés. V.Julliard énumèrent plusieurs lignes et formes : lignes droites et formes aigues, lignes courbes et formes rondes, formes ouvertes ou

fermées, formes triangulaires et pyramidales. Chacune de ces formes et lignes est associé à un signifié. Joly (2004: 86-87) pense qu'il existe certains obstacles à l'interprétation de l'image²⁶ et pour les dépasser, il faut oublier ce qu'elle représente et la regarder pour elle-même.

III-9-2-2-Signes plastiques spécifiques :

En complémentarité des signes plastiques non-spécifiques nous avons les spécifiques qui sont :

III-9-2-2-1-Le cadre :

C'est un moyen de matérialiser les limites. Il est considéré comme spécifique puisqu'il délimite et isole l'image. Il est généralement rectangulaire. Quand on parle de cadre c'est ce qui se trouve à l'intérieur, nous avons aussi, le hors-cadre. « le cadre est ce qui sépare, et d'abord perceptivement, l'image de son dehors » (J.Aumont, 2003 :109) Nous appelons hors-cadre tout ce qui se trouve en dehors du cadre. C'est un espace variable qui varie depuis la production de l'image à sa présentation. L'interaction entre ces deux parties, cadre et hors-cadre, influe sur la signification et l'interprétation de l'image. (M.Joly, 2002 :109). C'est à partir de la relation cadre/hors-cadre que nous avons des orientations concernant l'interprétation (elle permet d'orienter la lecture du spectateur). Si le cadre est supprimé la meilleure façon de le faire oublier est de procéder au recadrage.

III-9-2-2--2-Le cadrage :

Il ne faut pas confondre cadre et cadrage. Le premier est les bords ou limites physique de la représentation visuelle. Quant au cadrage, c'est la taille de l'image, appelée encore en photographie « l'échelle des plans ». Il existe plusieurs types de cadrage : très gros plan, gros plan, plus rapproché, plan américain, plan italien, plan moyen, plan de demi-ensemble, plan d'ensemble et plan panoramique.

²⁶ Parmi les obstacles cités, le fait de considérer la forme comme des données de la nature.

III-9-2-2-3- La perspective et la profondeur de champ :

V.Julliard stipule que la perspective « est l'art de représenter les objets sur une surface plane de façon que cette représentation soit semblable à la perception qu'on peut avoir des objets », tandis que la profondeur de champ donne une représentation de l'espace.

III- 9-2-2-4- La composition :

Elle est appelée aussi « géographie intérieure du message visuel »²⁷. Elle joue un rôle essentiel dans l'action d'orienter la lecture de l'image, puisqu'elle permet de hiérarchiser la vision. La composition est variable selon les temps et les styles. Elle est en relation étroite avec le cadre et le cadrage. Nous avons plusieurs types de compositions appelées encore constructions de l'image :

- la composition focalisée : toutes les lignes de force tendent vers un point nommé le foyer de l'image,
- la composition axiale : consiste à présenter l'objet dans l'axe du regard (au centre de l'image),
- la composition séquentielle : est en relation avec l'action de parcourir l'ensemble de l'image pour arriver à l'objet,
- la composition pyramidale : tous les objets sont rassemblés dans le triangle inférieur de l'image,
- la construction en profondeur : consiste à tenir le devant de la scène tout en étant intégré à une scène.

Après avoir abordé le signe iconique et le signe plastique, il reste à voir la relation entre l'iconique et le plastique, ainsi que le rôle du signe linguistique dans l'image.

²⁷ Expression utilisée par M.Joly (2004 :84).

III-9-2-3-Relation entre le signe iconique et le signe plastique :

Comme nous l'avons déjà dit auparavant, la relation entre ces deux signes est essentielle pour déterminer le sens véhiculé par l'image. Dans l'article intitulé « approche sémiotique » nous lisons que « Le plastique en tant qu'il est phénoménologiquement le signifiant du signe iconique, permet l'identification de l'iconique. A son tour l'iconique, une fois identifié, permet d'attribuer un contenu aux éléments plastiques étrangers aux types iconiques. ». Selon M.Joly (2002 :124) cette relation peut se présenter sous forme de trois rapports: un rapport de congruence, un rapport d'opposition ou un rapport de prédominance.

- dans le rapport de congruence les deux signes se complètent ;
- dans le rapport d'opposition les deux signes s'entrechoquent ;
- dans le rapport de prédominance le signe iconique prédomine.

III-9-3- Le signe linguistique :

Il joue un rôle essentiel dans l'orientation de l'interprétation de l'image car il permet de limiter sa polysémie. R.Barthes (1964 :43) pense que le message linguistique est présent dans toutes les communications de masse. M.Joly (2004 :96) affirme que Barthes a divisé le rapport entre l'image et le message linguistique en deux fonctions: la fonction d'ancrage et la fonction de relais.

III-9-3-1- Fonction d'ancrage :

Cette fonction est la plus usitée. Elle permet de déterminer le niveau de lecture adéquat c'est-à-dire l'interprétation qui doit être favorisée, elle délimite, par conséquent « la chaîne flottante » de signifiés et elle limite la polysémie de l'image. Selon V.Julliard, cette fonction fait appel à plusieurs procédés rhétoriques :

- la suspension : elle permet de renvoyer à une image à venir ;
- l'allusion : c'est le fait de mentionner une idée pour en suggérer une autre à laquelle elle est liée ;

-le contrepoint : dans ce cas le texte qui accompagne l'image donne des informations autour d'elle.

III-9-3-2- Fonction de relais :

On parle de relais quand le linguistique remplit les lacunes significatives de l'image. Cette fonction se trouve surtout dans les dessins humoristiques et les bandes dessinées. Le relais marque une relation de complémentarité entre le mot et l'image. En effet, il existe des choses qu'on représente difficilement dans l'image fixe comme la temporalité et la causalité.

Les deux fonctions (ancrage et relais) ne sont pas indépendantes l'une de l'autre, nous pouvons les trouver toutes les deux dans une seule image.

Pour conclure, nous affirmons que l'analyse ou l'interprétation d'une image ne peut se faire qu'en utilisant les différents signes qui la composent, c'est-à-dire l'iconique, le plastique et le linguistique. Nous avons montré l'importance du signe plastique, mais son interprétation dépend du signe linguistique et du signe iconique.

III-10- Relation de complémentarité entre l'image et le mot :

Comme nous l'avons déjà dit, entre l'image et la langue il y a soit une relation d'ancrage ou de relais. Pour bien montrer la relation, M.Joly (2004 :101) évoque J.L.Godart²⁸ pour qui « mot et image, c'est comme chaise et table : si vous voulez vous mettre à table, vous avez besoin des deux ». Seulement, certains pensent que l'image est entrain de tuer le mot. Nous pensons que cette affirmation n'est qu'accusation, puisque généralement l'image est accompagnée de mot sous ses différentes formes (légendes, titres, bulles, etc.). La relation qui existe entre les deux permet au destinataire de se prononcer sur la fausseté ou la vérité d'une image (E.Gombrich cité par M.Joly, 2004 :103).

Quand nous avons évoqué la relation de complémentarité entre l'image et le mot, nous avons cité la fonction de relais. Mais cette complémentarité ne se fait pas

²⁸ Jean-Luc Godart, in « Ainsi parlait Jean-Luc, Fragments du discours d'un amoureux des mots », Télérama, n°2278,8/9/93 cité par M.Joly (2004 :101).

uniquement par le relais. Elle peut se faire par le symbole qui est défini comme « une interprétation qui déborde l'image, déclenche des mots, une pensée, un discours intérieur, en partant de l'image qui en est le support, mais qui s'en détache en même temps.» (M.Joly, 2004 :105). A la différence de la métaphore, le symbole peut ne pas être interprété. Son interprétation dépendra de son destinataire.

Cette relation de complémentarité entre l'image et le mot peut être dû au *fait* « qu'ils se nourrissent les uns des autres. Nul besoin d'une coprésence de l'image et du texte pour que ce phénomène existe. Les images engendrent des mots qui engendrent des images dans un mouvement sans fin » (M.Joly, 2004 :106). Le mot existe pour nous montrer que l'image est capable de déclencher l'imaginaire.

Pour élucider cette relation de complémentarité entre ces deux, L.Marin²⁹ (1993:9) affirme que l'image traverse les textes et les transforme, et traversés par elle, les textes la changent. Puis, il dit que cette relation est une transformation ou mieux encore un détournement par lequel l'image attribue au texte sa puissance et l'écrivain s'approprie les pouvoirs du peintre.

Avant de clôturer ce chapitre, il nous semble important de dresser les différents types d'images fixes utilisées dans les manuels de langues, puisque c'est le but de cette recherche.

III-11-Les différents types d'images fixes :

Différentes variétés d'images sont utilisées dans le manuel scolaire de langue, nous ne citons que celles-ci :

III-11-1-Le dessin :

Le dictionnaire Larousse (1990) le définit comme étant « la représentation de la forme d'un objet, d'une figure, etc. ». Il y a plusieurs types de dessin :

²⁹ L.Marin (1993) cité par M.Joly (2004 :115).

: III-11-1-1- la bande dessinée :

Appelée encore B.D. (bédé), elle est considérée comme le neuvième art. Malgré une forte réticence de certains, elle a été introduite dans l'enseignement des langues. Ses détracteurs lui reprochent sa futilité, son côté divertissant. U.Eco (1972)³⁰ répond à cela en disant :

« Lorsque l'étude de la bande dessinée aura dépassé le stade ésotérique et que le public cultivé sera disposé à y prêter la même attention soutenue qu'il apporte aujourd'hui à la sonate, à l'opérette ou la ballade, on pourra à travers une étude systématique de sa signification- dégager son importance pour l'élaboration de notre environnement quotidien et de nos activités culturelles ».

La B.D. est une histoire racontée en utilisant des images ou dessins. C'est une suite de dessins où sont insérées des bulles contenant des paroles. C'est une succession ininterrompue d'images accompagnées de récit. Selon l'histoire narrée et surtout le style du dessinateur que les dessins des B.D. peuvent avoir un changement dans la façon de les présenter. Parmi ces façons nous avons : le dessin au trait pur, le dessin au trait avec aplats, le dessin réaliste et le dessin tramé (CH .Cadet,R.Charles et J. L. Galus ,1990 :56).

-le dessin au trait pur : est un dessin pur qui représente l'aspect extérieur des personnages ;

-le dessin au trait avec aplats : c'est un dessin au trait où on additionne des aplats noirs importants sans teinte intermédiaire ;

-le dessin réaliste : dans ce type le dessin au trait est toujours présent mais il se fond dans des aplats noirs nombreux et traités par petites touches ;

-le dessin tramé : les aplats ne figurent pas et ils sont remplacés par une large gamme de demi-teintes.

La réalisation d'une bande dessinée passe par quatre étapes. La première étape est celle du scénario qui peut être sous une forme écrite ou dessinée. La deuxième est

³⁰ E. Eco cité par S.FAÏD dans sa thèse de doctorat.

l'étape des dessins préparatoires, la troisième est l'étape de l'encrage et la dernière étape c'est la mise en couleurs.

III-11-1-2- La caricature :

Selon le centre de recherche en éducation aux médias la caricature est une manière particulière de s'exprimer. « C'est l'essence d'une situation, la schématisation du réel » (H.Topuz ,1974 :08). Elle a pour fonction de présenter d'une façon satirique et parfois même polémique un personnage, un événement, etc. La mission de la caricature est de faire rire. Elle est « destinée à provoquer le sourire ou le rire » CH .Cadet,R.Charles et J. L. Galus (1990 :50). L'ironie est un facteur essentiel dans ses représentations. Il existe plusieurs types de caricatures, nous nous limiterons à ceux qui sont les plus utilisées :

-la caricature de situation : elle représente d'une façon satyrique les évènements. Son but est de montrer le ridicule de certains comportements humains.

-le portrait en charge : c'est une déformation ou exagération de certains traits physiques des personnages.

H.Bouaicha (2012:52) cite d'autres types comme :

-La caricature par amplification : le caricaturiste copie la silhouette du personnage tout en mettant l'accent sur ce qui sort de l'ordinaire.

-la caricature par zoomorphique : dans ce genre le caricaturiste utilise les qualités et les défauts des animaux pour illustrer certains traits de caractères du personnage représenté.

-la caricature par simplification : elle est souvent utilisée pour représenter un personnage connu. Ce genre de caricature ne s'intéresse pas aux détails, il simplifie les traits du personnage représenté et ne s'intéresse qu'à ceux qui le distinguent.

Ce type d'images a un grand public, sa plus importante fonction est de faire rire (humour) tout en transmettent des messages. En plus du rire, il possède plusieurs autres

fonctions qui sont: informer, distraire, éduquer, démystifier, contester et faire de la publicité.

En sommes, c'est un moyen de communication de masse. Ce dessin n'est pas produit pour le plaisir mais il sert à rendre visible l'invisible (H.Bouaicha ,2012:55).

III-11-1-3-L'illustration :

C'est un des procédés les plus anciens utilisé à des fins communicatives par le biais de l'image. Il a évolué au fur et à mesure qu'a évolué la technologie.

III-11-1-4- Le dessin d'actualité :

Il est semblable à la caricature³¹ à la seule différence que ce dessin utilise un minimum de mots et de traits (D.Abadi ; 2003 :27). Son plus important rôle est d'attirer l'attention du lecteur.

III-11-1-5-Le schéma :

C'est un type de « dessin ou tracé figurant les éléments essentiels d'un objet, d'un ensemble complexe, d'un phénomène, d'un processus, et destiné à faire comprendre sa conformation et/ou son fonctionnement » CH .Cadet,R.Charles et J. L. Galus (1990 :50). Il est souvent utilisé dans des exposés pour faciliter la compréhension. Il existe plusieurs types de schémas : le schéma circulaire, le schéma pyramidal et le schéma linéaire.

III 11-1-6- L'organigramme :

Ce dessin est utilisé pour représenter la structure des différents constituants d'un organisme.

III-11-1-7-Le plan :

Il permet une vision plus globale de l'ensemble, de même qu'il rend possible une bonne répartition des fonctions.

³¹ Comme la caricature le dessin d'actualité a pour mission de faire rire.

III-11-1-8- La carte :

C'est un « moyen de représentation conventionnel du terrain comme s'il était observé d'en haut. » (CH.Cadet,R.Charles et J. L. Galus ,1990 :70). L'échelle est établie en fonction du rapport entre les longueurs mesurées sur la carte et celles mesurées sur le terrain.

III- 11-1-9-Le graphique :

Il permet de communiquer des informations chiffrées. Il y a plusieurs types de graphiques : le graphique en courbe, le graphique en barres et le graphique circulaire ou demi-circulaire.

D'autres types de dessins existent, nous n'avons évoqué que ceux qui nous intéressent.

III-11-2- La photographie :

Le pluri-dictionnaire Larousse (1977 :1052) définit la photographie comme : « action, art, manière de fixer par l'action de la lumière, l'image des objets sur une surface sensible ». Inventée au XIX^{ème} siècle par Nicéphore Niepce³², elle évolue rapidement. Elle est considérée comme le meilleur moyen pour conserver des souvenirs. Il existe différents types de photographies : la photographie de presse, le roman-photo, la photo de mode, la photographie familiale, etc.

La photo de presse permet de prouver l'authenticité d'un évènement ou d'une action. La photo de mode met en relation l'économie et l'esthétique par le biais de la presse. La photo familiale permet de conserver des souvenirs familiaux. Quant à la photo scientifique, elle permet de donner une autre image de la réalité.

III-11-3- La peinture :

Elle fait partie des plus anciennes images fixes produites par l'homme. Pour le pluri-dictionnaire Larousse (1977 :1030) la peinture est une « matière colorante dont

³² Nicéphore Niepce est un ingénieur français, il est considéré comme étant l'inventeur de la photographie.

Chapitre III : Images et manuels scolaires de langues

sont peints en objet, une surface ». CH .Cadet,R.Charles et J. L. Galus (1990 :34) pensent qu'il y a trois genres de peinture : l'aquarelle , la gouache et la peinture à l'huile, chacun de ces genres présente des caractéristiques différentes de l'autre.

III-11-4-les arts graphiques :

CH .Cadet, R.Charles et J. L. Galus (1990 :98) affirment que ces arts englobent l'ensemble des techniques utilisées pour faire passer un message en signe ou en image. Ce type d'image intervient dans diverses domaines et son champ s'élargit de plus en plus : le pastel, la typographie, le logo ; la calligraphie, la photographie, l'affiche³³, etc.

III-11-5- 1-L'affiche :

Elle est utilisée spécialement en publicité. Elle a fait son apparition au XV^e siècle avec l'invention de la presse typographique, mais elle ne contenait pas d'illustrations. Elle était utilisée pour publier les déclarations royales, les décrets municipaux, etc. puis, les siècles suivants ont vu apparaître des images gravées sur le bois. Ce n'est qu'au XIX^e siècle que les affiches ont pris la forme qu'on leur connaît maintenant. Son but majeur est de commercialiser le produit. Parfois, elle est employée pour diffuser une information.

F.Richaudeau (1979 :163) pense qu'il est préférable de se passer du classement théorique des échelles d'iconicité présenté par A.Moles et le remplacer par un classement moins scientifique des images, mais qui peut se révéler plus opérationnel pour l'auteur du manuel scolaire. Cet auteur pourra choisir entre trois types d'images qui sont : les photos, les dessins produits avec un souci de réalisme et les dessins à fort degré d'abstraction du type schémas. Il affirme que l'ensemble de ces trois catégories peut être imprimés en :

-couleurs naturelles (en couleurs quatre: un noir et trois couleurs primaires jaune, rouge et bleu),

- deux couleurs (un noir et une couleur d'accompagnement assez claire)

³³ Il existe plusieurs types d'affiche : l'affiche publicitaire, l'affiche politique, la fiche de cinéma, etc.

Chapitre III : Images et manuels scolaires de langues

- une couleur unique qui est généralement le noir.

L'auteur du manuel est dans l'obligation de choisir entre ces neuf genres celui qui s'adapte le mieux à ses objectifs pédagogiques. F.Richaudeau (1979 :164) dit que ces types sont analysés selon quatre facteurs : la force affective, la clarté et la précision, la richesse informative et l'avantage financier.

Nous avons expliqué les différents types d'images fixes pour les utiliser dans la partie pratique de notre travail.

A travers ce que nous avons évoqué, nous avons voulu mettre en exergue l'importance de l'image dans notre société. En effet, l'image a depuis toujours été utilisée par l'être humain à de multiples fins et notamment dans le but de communiquer. Parfois appréciée et parfois rejetée et accusée, elle est sortie de l'ombre grâce à la sémiologie de l'image. Son interprétation ou analyse ne se limite pas à une relation d'analogie bien que « son aspect analogique vient redoubler l'effet de réalité et donc de crédibilité qu'elle peut engendrer » M.Joly (2002 :177). Cette science considère l'image comme signe, cela est primordial pour comprendre son sens. Nous avons montré l'importance des signes plastiques longtemps négligés au profit des signes iconiques dans l'analyse de l'image.

L'image est accompagnée de mots et les mots accompagnent souvent l'image. L'un n'exclut pas l'autre bien au contraire ils se complètent. Enfin, nous avons expliqué les caractéristiques des différents types d'images fixes puisque nous nous intéressons à étudier les images qui accompagnent les manuels scolaires.

Les chapitres qui vont suivre vont mettre en exergue ce que nous avons avancé dans les chapitres précédents.

CHAPITRE 4 :

Corpus et expérimentation

Chapitre IV : Corpus et expérimentations

Après avoir abordé le côté théorique, nous allons l'appliquer sur notre objet d'étude. Ce chapitre sera consacré à la présentation des manuels scolaires de première, deuxième et troisième année secondaire, ainsi que le lycée et les classes où nous avons effectué cette partie pratique, afin de préparer le terrain au chapitre qui va suivre.

IV-1-Architecture des manuels scolaires:

Quelque soit la filière, pour chaque niveau, il y a un seul manuel scolaire.

IV-1-1-Présentation du manuel de première année secondaire :

L'édition du manuel dont il est question, date de l'année scolaire 2011-2012¹. Il est publié par l'Office National des Publications scolaires (O.N.P.S)². Le numéro de son dépôt légal est 1286-2005. Il est écrit par trois auteurs appartenant au domaine de l'enseignement: Keltoum Djilali inspectrice de l'éducation et de la formation, Amal Boultif professeur de l'enseignement secondaire et AlleLefsih professeur de l'enseignement secondaire. La couverture et la maquette ont été faites par Keltoum Djilali, la saisie par Keltoum Djilali et Amal Boultif. Les cent-quatre-vingt-douze pages (192) qui le constituent sont composées d'un avant-propos, d'une page appelé « pour vous orienter dans le manuel », d'un sommaire et de trois projets. Chaque projet contient un ou deux intentions communicatives et chacune de ces intentions contient de deux à trois séquences (voir le chapitre I 3-c les programmes des trois niveaux du secondaire).

Le nombre de pages imparti à chaque projet est de :

-projet 1 : Réaliser une campagne d'information à l'intention des élèves du lycée en quatre-vingt-douze pages (92), réparties comme suit :

a)Intention communicative 1 : Exposer pour donner des informations en soixante-deux (62) pages, ayant un seul objet d'étude : la vulgarisation scientifique et divisées en trois séquences. Selon M. Minder (1999 : 76): « Une séquence d'apprentissage est porteuse de signification, parce qu'elle réalise une croissance (...) elle se détaille en quelques unités différentes, mais dont l'ordre de présentation est indifférent. » :

¹ Le même manuel scolaire est utilisé jusqu'à présent.

² L'O.N.P.S. est le seul habilité à publier les manuels scolaires en Algérie.

Chapitre IV : Corpus et expérimentations

-séquence 1: contracter des textes en dix-neuf (19) pages,

-séquence 2 : Résumer à partir d'un plan détaillé en dix-sept (17) pages,

-séquence 3 : Résumer en fonction d'une intention de communication en quatorze (14) pages.

En plus des séquences nous avons une (01) page pour la présentation de l'intention communicative, une (01) pour l'évaluation diagnostique, deux (02) pour l'évaluation certificative, une (01) pour l'auto-évaluation et sept (07) pour les exercices de remédiations.

b) Intention communicative 2 : Dialoguer pour se faire connaître et connaître l'autre en trente pages, son objet d'étude est l'interview réparti en deux séquences :

-séquence 1: Questionner de façon pertinente en treize (13) pages,

-séquence 2: Rédiger une lettre personnelle en huit (08) pages.

En dehors de ces pages réservées aux séquences, nous en avons d'autres : une (01) page pour l'intitulé de l'intention communicative, une (01) page pour l'évaluation diagnostique, une (01) page pour l'évaluation certificative, une (01) page pour l'auto-évaluation et cinq (05) pages pour les exercices.

-projet 2 : Rédiger une lettre ouverte à une autorité compétente pour la sensibiliser à un problème et lui proposer des solutions en vingt-quatre (24) pages. Ce projet ne contient qu'une seule intention communicative : Argumenter pour défendre ou réfuter un point de vue en un seul objet d'étude : le discours argumentatif. Il est composé de deux séquences :

-Séquence1: Organiser son argumentation en dix (10) pages,

-Séquence 2: S'impliquer dans son discours en sept (07) pages.

Les pages restantes de ce projet sont destinées à l'intitulé de l'intention communicative, l'évaluation diagnostique une (01) page, l'évaluation certificative une (01) page, l'auto-évaluation une (01) page et les exercices trois (03) pages.

Chapitre IV : Corpus et expérimentations

-projet 3 : Ecrire une petite biographie romancée en soixante-douze (72) pages. Ce projet contient deux intentions communicatives :

a) intention communicative 1: Relater un évènement en relation avec son vécu en trente (30) pages, contenant un objet d'étude : Le fait divers³ est réparti en deux séquences:

-séquence 1: Relater objectivement un évènement en onze (11) pages,

-séquence 2: S'impliquer dans la relation d'évènements en huit (08) pages.

Une (01) page est consacrée à l'intitulé de l'intention, une (01) page à l'évaluation diagnostique, une (01) page à l'évaluation certificative, une (01) page à l'auto-évaluation et sept (07) pages aux exercices.

b) Intention communicative 2 : Relater un événement fictif en quarante-deux (42) pages, ayant pour objet d'étude la nouvelle en trois séquences. Le nombre de pages par séquence est de :

-séquence 1: Organiser le récit chronologiquement en treize (13) pages,

-séquence 2: Déterminer des forces agissantes cinq (05) pages,

-séquence 3: Enrichir le récit par des énoncés descriptifs et des « dire » quinze (15) pages.

Et comme dans chaque intention communicative, il y a une (01) page pour le titre de cette intention, une (01) pour l'évaluation diagnostique, deux (02) pour l'évaluation certificative, une (01) pour l'auto-évaluation et quatre (04) pour les exercices.

Nous remarquons que le nombre d'intentions communicatives varie d'un projet à un autre, ainsi que le nombre de séquences par intention communicative. La quantité de pages dans les séquences n'est pas égale. Nous récapitulons cela sous forme de graphique :

³ Le fait divers n'est enseigné qu'aux classes littéraires.

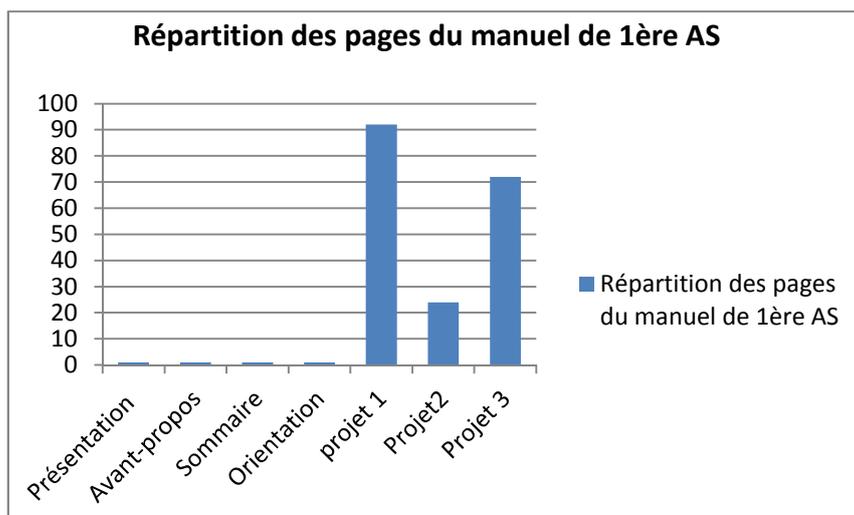


Figure 22 : Répartition des pages du manuel de 1^{ère} AS

Avec l'avènement du nouveau programme, il existait deux manuels pour les 1^{ère} AS, l'un destiné aux scientifiques et l'autre aux littéraires. Mais, après une très courte période, on n'a gardé que celui des littéraires pour les deux filières. Nous faisons remarquer que les concepteurs ont utilisé un seul code pour faciliter la compréhension du plan. À chaque intention communicative correspond une couleur différente de l'autre.

IV-1-2-Présentation du manuel de deuxième année secondaire :

Le manuel, dont il est question, est publié par l'Office National des Publications Scolaires, datant de l'année scolaire 2013-2014. Le numéro du dépôt légal est 239-2006. Il est écrit par trois auteurs : Baroudi Zegrar inspecteur de l'éducation et de la formation, Abdelkader Boumous inspecteur de l'éducation et de la formation et Rachida Betaouaf professeur de l'enseignement secondaire. La maquette et la mise en page sont élaborées par Nabil Moulay. Ce manuel contient deux cent-vingt-quatre (224) pages. Il est constitué d'un sommaire (2 pages), d'un avis aux utilisateurs (1 page), d'une mise en train ⁴(8 pages), de quatre projets, d'un florilège ⁵(25 pages) et d'un index des textes (2 pages). Le nombre d'intention communicative et de séquence varie d'un projet à un autre.

⁴ La mise en train est une série d'activités qui se trouve au début du livre et qui permet de préparer l'élève, avant d'entamer les projets.

⁵ Le dictionnaire Larousse définit le florilège comme mot découlant du latin (flos, fleur, et légère, choisir), il désigne un recueil de morceaux choisis d'œuvres littéraires, en particulier de poésies.

Chapitre IV : Corpus et expérimentations

Le nombre de pages par projet est réparti comme suit :

-projet 1: Concevoir et réaliser un dossier documentaire pour présenter les grandes réalisations scientifiques et techniques de notre époque en trente-huit (38) pages.

a) Intention communicative 1: Exposer pour présenter un fait ayant pour objet d'étude le discours objectivé et contenant trois séquences :

-séquence 1: Présenter un fait, une notion, un phénomène en neuf (09) pages,

-séquence 2: Démontrer, prouver un fait en neuf (09) pages,

-séquence 3: Commenter des représentations graphiques et/ou iconiques en trois (03) pages.

Les autres pages sont divisées de la manière suivante : l'intitulé du projet une (01) page, l'évaluation diagnostique une (01) page, l'évaluation certificative deux (02) pages, les exercices douze (12) pages et une fiche d'auto-évaluation une (01) page.

-projet 2 : Mettre en scène un procès pour défendre des valeurs humanistes en trente-cinq (35) pages. Il contient une seule intention communicative intitulé : Argumenter pour plaider une cause ou la discréditer et un seul objet d'étude qui est le plaidoyer et le réquisitoire. Cette intention est découpée en trois séquences :

- séquence 1: Plaider une cause en onze (11) pages,

-séquence 2: Dénoncer une opinion, un fait, un point de vue en trois (03) pages,

-séquence 3: Débattre d'un projet d'actualité en quatre (04) pages.

Les pages qui restent sont attribuées à : l'évaluation diagnostique une (01) page, l'évaluation certificative une (01) page, la fiche d'auto-évaluation une (01) page et les exercices en treize (13) pages.

-projet 3: Présentez le lycée, le village, la ville ou le monde de vos rêves, pour faire partager vos idées, vos aspirations en soixante-six pages. Ce projet est divisé en deux intentions communicatives, chacune d'elles possède un objet d'étude :

Chapitre IV : Corpus et expérimentations

a) L'intention communicative 1: Relater pour informer et agir sur le destinataire ayant pour objet d'étude « le reportage touristique et le récit de voyage ». Elle est divisée en deux séquences :

-séquence 1: Rédigez un récit de voyage en dix (10) pages,

-séquence 2: Produire un texte touristique à partir d'un reportage en quatorze (14) pages.

b) L'intention communicative 2: Relater pour se représenter un monde futur, dont l'objet d'étude est « la nouvelle d'anticipation », répartie en deux séquences :

-séquence 1: Rédigez un texte d'anticipation en quinze (15) pages,

-séquence 2: Imaginer et présenter le monde de demain en quatorze (14) pages.

Comme les autres projets, il existe une page pour présenter le projet, une (01) page pour l'évaluation diagnostique, une (01) page pour l'évaluation certificative, une (01) page pour la fiche d'auto-évaluation et neuf (09) pages pour les exercices.

Projet 4⁶: Mettre en scène un spectacle pour émouvoir ou donner à réfléchir en quarante-sept (47) pages ayant pour intention communicative « dialoguer pour raconter » et pour objet d'étude « le discours théâtral ». Il est divisé en trois séquences :

-séquence 1: scénariser un texte en dix-huit (18) pages,

-séquence 2: Elaborer une saynète à partir d'une bande dessinée en deux (02) pages,

-séquence 3: Transposer un récit en dialogue en six (06) pages.

Les autres pages du projet sont consacrées à la présentation du projet (une page), à l'évaluation diagnostique (une page), à l'évaluation certificative (deux pages), à la fiche de l'évaluation (trois pages) et aux exercices (quatorze pages).

⁶ Ce projet est uniquement enseigné en classes littéraires. Nous réalisons que seul le discours est enseigné aux classes scientifiques, alors qu'en plus du discours, le récit est réservé aux les classes littéraires.

Chapitre IV : Corpus et expérimentations

La dernière partie du manuel est le florilège, un ensemble de poèmes de vingt-trois (23) pages. Pour mieux voir la répartition des pages dans ce document, nous les représentons sous forme de graphique :

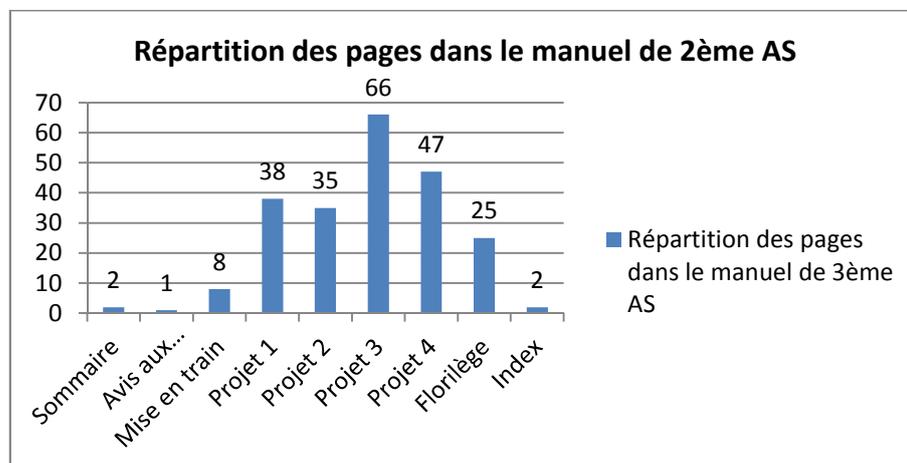


Figure 23 : Répartition des pages du manuel de 2^{ème} AS

IV-1-3-Présentation du manuel de troisième année secondaire :

Le manuel scolaire, qui fait l'objet de notre étude date de l'année scolaire 2010-2011⁷. Son numéro de dépôt légal est 106-2007. Il est publié par l'Office National des Publications Scolaires. Il est écrit par Fethi Mahboubi Inspecteur de l'éducation et de la formation, Mohamed Rekkab inspecteur de l'éducation et de l'enseignement moyen, et Azzedine Allaoui inspecteur de l'éducation et de l'enseignement moyen. La maquette est élaborée par Keltoum Djilal, la saisie et l'illustration ont été faites par Mohamed Zebbar. Il contient deux-cent-quarante (240) pages⁸ réparties comme suit :

- une (01) page pour la présentation du manuel,
- une (01) page pour le sommaire,
- une (01) page adressée aux utilisateurs,
- une (01) page pour la présentation du manuel,
- neuf (09) pages intitulées Boite à outils.

⁷ Nous avons cité l'année d'édition par soucis d'objectivité. Le même manuel est utilisé jusqu'à nos jours il n'y a que l'édition qui change.

⁸ Nous remarquons que le nombre de pages augmente d'un niveau à un autre (de 192 en première année à 224 en deuxième année et à 240 en troisième année).

Chapitre IV : Corpus et expérimentations

-Projet 1: Réaliser une recherche documentaire, puis faire une synthèse de l'information en soixante-dix (70) pages. L'intention communicative de ce projet est intitulée Exposer pour manifester son esprit critique ayant pour objet d'étude « texte et document d'Histoire ». Il est divisé en trois séquences :

-Séquence 1: Informer d'un fait d'histoire en dix-neuf (19) pages,

-Séquence 2: Introduire un témoignage dans un fait d'histoire en dix-huit (18) pages,

-Séquence 3: Analyser et commenter un fait d'histoire en seize (16) pages⁹.

Aussi, ce projet compte une (01) page pour sa présentation, deux (02) pages pour l'évaluation diagnostique, quatre (04) pages pour des exercices et dix (10) pages pour une technique d'expression.

-Projet 2: Organiser un débat puis en faire un compte-rendu contenant soixante (60) pages, ayant pour intention communicative l'action de dialoguer pour confronter des points de vue. Son objet d'étude est le débat d'idées. Le nombre de ses pages est réparti de la manière suivante : Une (01) page pour la présentation du projet, une (01) autre consacrée à l'évaluation diagnostique suivie de deux séquences qui sont :

-Séquence1: S'inscrire dans un débat : convaincre ou persuader en vingt-deux (22) pages,

-Séquence 2: Prendre position dans un débat : concéder et réfuter dix-sept en (17) pages.

Cinq (05) pages sont consacrées à des exercices et quatorze (14) pages à une technique d'expression.

Projet 3: Lancer un appel pour mobiliser autour d'une cause humanitaire en quarante-deux pages. À l'exemple des autres projets, ces pages sont fractionnées ainsi : Une (01) page présentant le projet, une (01) page d'évaluation diagnostique, quatre (04) pages d'exercices, six (06) pour la technique d'expression et les pages restantes pour deux séquences :

⁹ Nous tenons à souligner que, dans ce manuel, l'évaluation certificative fait partie de la dernière séquence du projet.

Chapitre IV : Corpus et expérimentations

-Séquence 1: Comprendre l'enjeu de l'appel et le structurer en quatorze (14) pages,

-Séquence 2: Inciter son interlocuteur à agir en seize (16) pages.

-**projet 4**¹⁰: Rédiger une nouvelle fantastique en cinquante-quatre (54) pages. Il a pour intention communicative « raconter pour exprimer son imaginaire » et pour objet d'étude « la nouvelle fantastique ». Chaque étape de ce projet comporte un nombre de pages : Une (01) page pour la présentation du projet, deux (02) pages pour l'évaluation diagnostique, quatre (04) pages contenant des consignes pour écrire une nouvelle fantastique, trois (03) pages d'exercices, six (06) pages destinées à lire une nouvelle fantastique complète et le reste est attribué à trois séquences:

-Séquence 1: Introduire le fantastique dans un cadre réaliste en seize (16) pages,

-Séquence 2 : Exprimer son imaginaire dans une nouvelle fantastique en douze (12) pages,

-Séquence 3: Comprendre l'enjeu de la nouvelle fantastique dix en (10) pages.

Pour plus d'éclaircissement, nous représentons cela sous forme de graphique :

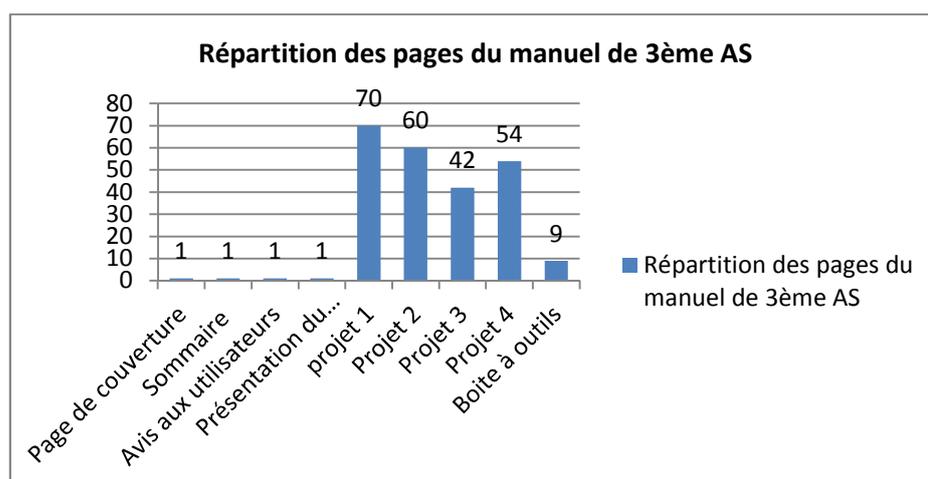


Figure 24 : Présentation des pages du manuel de 3ème AS

¹⁰ C'est le dernier projet de l'année et du cycle secondaire. Il est destiné spécialement aux classes littéraires.

Chapitre IV : Corpus et expérimentations

Dans les manuels des trois niveaux tous les projets du programme existent, mais sont utilisés selon les filières. Seules les classes littéraires sont concernées en première année, par le fait divers, en deuxième année par la pièce de théâtre, en troisième année par la nouvelle fantastique.

Ces trois manuels sont présentés en projet. Leur découpage obéit à une logique d'apprentissage.

Après avoir présenté ces trois manuels scolaires, nous remarquons que chacun à une présentation différente de l'autre. Cette différence réside dans la manière de présenter le contenu. Dans les livres de première et deuxième année l'évaluation certificative ne fait pas partie de la dernière séquence, alors que dans celui de la troisième année elle en fait partie. Dans le manuel de deuxième année, nous notons l'absence de l'évaluation formative.¹¹ Dans le manuel de la troisième année, il existe dans chaque projet, une technique d'expression à étudier¹². Enfin, ces documents pédagogiques sont en adéquation totale avec le programme¹³.

IV-2- Images dans les manuels scolaires du secondaire :

Différents types d'images sont inclus dans le manuel scolaire de chaque niveau. Nous les trouvons dans les diverses étapes du projet didactique¹⁴. Ces images sont soit accompagnées de texte ou sont eux-mêmes des supports de compréhension, d'expression, d'évaluation ou de mise en place des projets.

IV-2-1-Images et couverture des manuels :

Les manuels se présentent avec une couverture cartonnée et pelliculée, elle permet de résister aux manipulations des élèves, de même qu'elle offre une apparence attrayante aux manuels¹⁵. Le papier utilisé est opaque d'une qualité qui favorise la

¹¹ Certes, il existe des exercices relatifs à chaque chapitre, mais sans aucune évaluation formative à la fin de chaque séquence.

¹² Diverses techniques d'expression sont enseignées en troisième année secondaire (la synthèse de documents, le compte rendu objectif et critique, la lettre de motivation). L'un des deux sujets d'expression au baccalauréat porte toujours sur le compte rendu qu'il soit objectif ou critique.

¹³ Les trois manuels scolaires respectent le programme (les objectifs, les compétences visées, l'élaboration des projets, etc.)

¹⁴ Nous avons cité les différentes étapes du projet didactique dans le chapitre I (I-3-a les différents constituants du projet pédagogique).

¹⁵ Les couleurs utilisées dans les manuels attirent l'attention.

Chapitre IV : Corpus et expérimentations

lisibilité. Les pages du livre sont reliées grâce à une colle avec un risque de décollage après plusieurs manipulations.

Si nous abordons le sujet de la couverture du manuel, c'est parce qu'elle est la première accroche visuelle qui donne aux lecteurs une idée sur le contenu. C'est pour cette raison qu'elle a pris une grande importance dans l'édition. Cette première page contient des signes linguistiques et des signes iconiques. Les signes linguistiques sont présent en deux langues : la langue nationale pour montrer le pays d'origine du manuel « El-djoumhouria el-djazairia dimoucratiya el-chabiya » ainsi que le ministère concerné « Wizarat altarbia el ouatania » ; puis la deuxième langue : le français pour désigner la matière « Français » et l'année « Première année secondaire », « Deuxième année secondaire » et « Troisième année secondaire ».

Quant aux signes iconiques, ils sont présents grâce aux images. Le choix des couleurs ne se fait pas au hasard, la couleur qui domine dans ces trois manuels est le bleu avec ses différentes nuances. Pour la 1^{ère} AS, l'image représente un pont avec trois arcades sur un fond aquatique entouré d'arbres. Nous pensons que ce pont représente un lien entre deux civilisations (algérienne et française). Concernant le manuel de 2^{ème} AS, l'image représente une ville côtière (présence d'un port) sûrement algérienne puisque le livre est algérien, il y a aussi des maisons aux toitures variées en tuiles rouges ou peintes en blanc. La couverture du manuel de 3^{ème} AS est un ensemble d'images qui sont utilisées dans les projets proposés à l'exception d'une qui représente une vieille dame portant des bijoux autour de son cou, de gros boucles d'oreilles et un foulard noué sur sa tête laissant apparaître une partie de ses cheveux. Cette façon d'être ressemble à celle des femmes du centre algérien. Les images reprises se trouvent dans les pages suivantes : 8-21-44-54153-156.

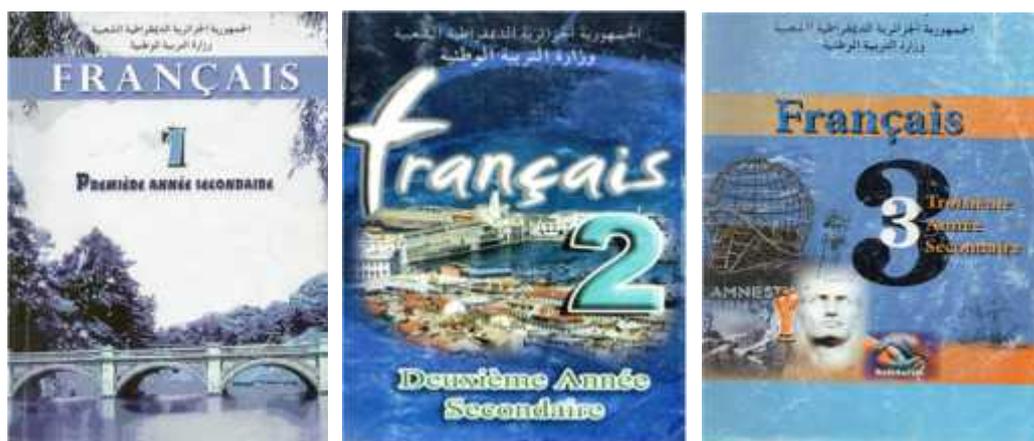


Figure 25 : Pages de couverture des manuels du secondaire algérien

D'une édition à une autre des petits changements y sont introduits. Nous prenons l'exemple du manuel scolaire de 1^{ère} AS où l'écriture en arabe fut remplacée par le français « République Algérienne Démocratique et Populaire », « Ministère de l'éducation nationale ».

IV-2-2- Nombre d'images dans les manuels scolaires :

Pour commencer, nous récapitulons dans un tableau le nombre d'images dans les différents niveaux :

1 ^{ère} année secondaire	Projets	Projet 1	Projet 2	Projet 3
	Nombre d'images	17	03	06
	Total	26		

Tableau14 : Nombre d'images dans le manuel scolaire de 1^{ère} AS

En plus des images citées dans le tableau ci-dessus, nous trouvons dans chaque phase de la séquence des petits dessins qui se rapportent aux intitulés de ces phases et qui servent à indiquer la nature de l'activité proposée. Nous citons l'exemple d'un petit dessin représentant une personne en face d'un micro-ordinateur pour désigner la recherche documentaire. Ce type d'image est appelé « image-balise ». D'après D.Abadi (2011-2012 :230) « Ces images peuvent être définies comme des indicateurs qui permettent au « jeune élève » d'accéder à l'information et l'assistent à s'orienter

Chapitre IV : Corpus et expérimentations

« spatialement » dans le livre du secondaire ainsi que les tâches qui lui sont proposées. ». Ces images sont au nombre de cinq :



Dans cette image, il y a un seul personnage qui est représenté avec un point d'interrogation au-dessus de la tête, cela veut dire que l'élève doit réfléchir et travailler individuellement.



Deux personnages sont représentés dans cette image, l'un portant sur sa tête un point d'interrogation et l'autre un point d'exclamation. Cela invite l'élève à travailler avec son camarade.



Cette image représente un petit groupe d'élèves. Elle leur suggère de travailler ensemble.



Cette image est une invitation à travailler collectivement avec toute la classe.



Cette image représente l'invitation à faire des recherches documentaires.

Figure 26 : Images-indicateurs

2 ^{ème} année secondaire	Projets	Mise en train	Projet 1	Projet 2	Projet 3	Projet 4	Florilège
	Nombre d'images	01	13	09	15	06	02
	Total	46					

Tableau 15 : nombre d'images dans le manuel scolaire de 2^{ème} AS

3 ^{ème} année secondaire	Projets	Projet 1	Projet 2	Projet 3	Projet 4
	Nombre d'images	11	02	04	00
	Total	17			

Tableau 16: Nombre d'images dans le manuel scolaire de 3^{ème} AS

A partir de ce dernier tableau, nous remarquons que le quatrième projet ne contient pas d'images. Nous avons posé la question à un des concepteurs du manuel (inspecteur de la formation) sa réponse était que le récit ne nécessitait pas la présence d'images. Si nous comparons le nombre d'images entre les trois niveaux, il apparaît clairement que les images sont plus présentes en 1^{ère} et 2^{ème} année.

Chapitre IV : Corpus et expérimentations

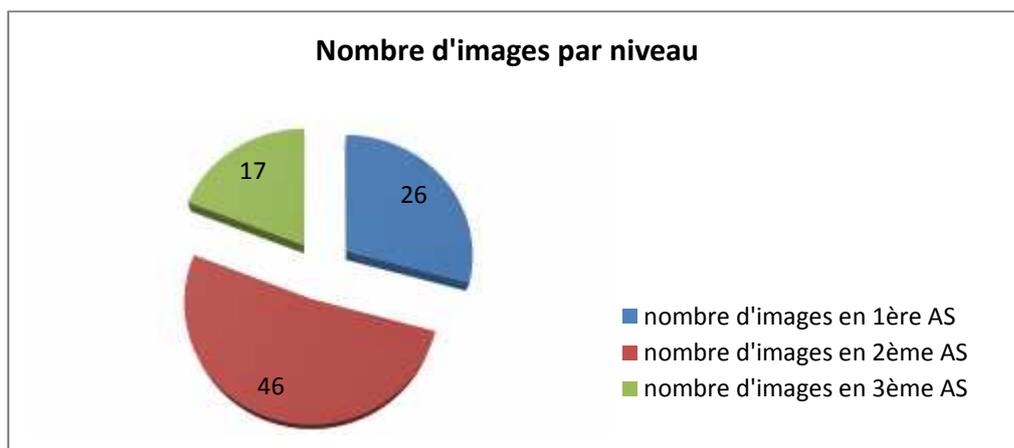


Figure 27 : Nombre d'images par niveau

Le nombre d'images varie d'un projet à un autre et d'une séquence à une autre. Pour plus d'explication nous élaborons ces tableaux :

Projets	Projet 1					Projet 2		Projet 3				
	Objet d'étude 1			Objet d'étude 2		Objet d'étude 1		Objet d'étude 1		Objet d'étude 2		
	S1	S2	S3	S1	S2	S1	S2	S1	S2	S1	S2	S3
Nombre d'images	07	02	04	03	01	03	00	00	01	01	00	03
Total	13			04		03		01		04		

Tableau 17: Nombre d'images par séquence dans le manuel de 1^{ère} AS

projets	Projet 1			Projet 2			Projet 3				Projet 4		
	Objet d'étude 1			Objet d'étude 1			Objet d'étude 1		Objet d'étude 2		Objet d'étude 1		
Nombre d'images	S1	S2	S3	S1	S2	S3	S1	S2	S3	S4	S1	S2	S3
	03	02	03	06	00	01	02	03	02	04	01	04	00
Total	08			07			05		06		05		

Tableau 18: Nombre d'images par séquence dans le manuel de 2^{ème} AS

Chapitre IV : Corpus et expérimentations

Projets	Projet 1			Projet 2		Projet 3		Projet 4		
	Objet d'étude 1			Objet d'étude 1		Objet d'étude 1		Objet d'étude 1		
	S1	S2	S3	S1	S2	S1	S2	S1	S2	S3
Nombre d'images	05	02	04	00	02	00	04	00	00	00
Total	11			02		04		00		

Tableau 19: Nombre d'images par séquence dans le manuel de 3^{ème} AS

Nous tenons à souligner que dans les tableaux concernant les images par séquences en deuxième année, certaines images ne figurent pas parce qu'elles ne font pas partie des séquences, mais elles appartiennent soit à la mise en train ou à la présentation du projet ou à l'évaluation certificative ou au florilège.

IV-2-3- Types d'images dans les manuels scolaires :

Dans le chapitre précédent¹⁶, nous avons vu les différents types d'images. Dans celui-ci, nous présenterons les types d'images utilisées dans les manuels scolaires de langue du secondaire.

IV-2-3-1- Images du manuel scolaire de 1^{ère} année :

Dans ce document, plusieurs types d'image sont utilisés :

Types d'images	Dessin						Photo-graphie	Arts graphiques	peinture
	B.D	Caricature	Organigramme	Dessin d'actualité	Illustration	schéma			
Nombre	4	3	1	1	00	4	11	1	1
Total par type	13						11	01	01
Total	26								

Tableau 20: Types d'image dans le manuel scolaire de 1^{ère} AS

¹⁶ Voir : chapitre III-11-Les différents types d'images fixes.

Chapitre IV : Corpus et expérimentations

Nous remarquons que la photographie domine, suivie par le schéma et la bande dessinée, puis la caricature et enfin l'organigramme, le dessin d'actualité, l'art graphique et la peinture.

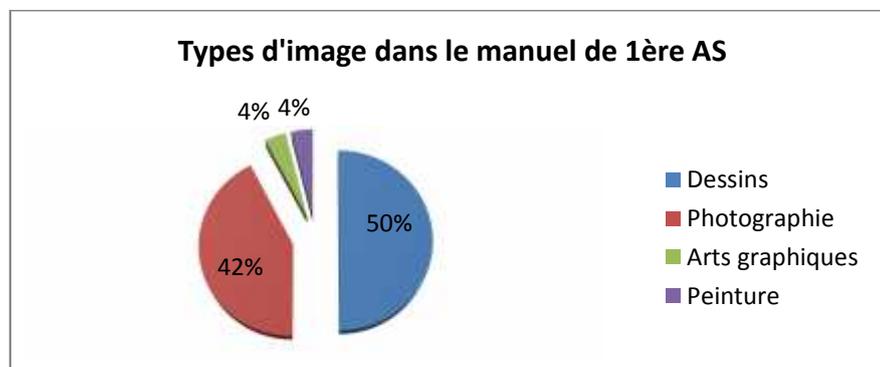


Figure 28 : Types d'image dans le manuel scolaire de 1^{ère} AS

Le pourcentage se trouvant dans ce graphique appuie, une fois encore, nos remarques déjà mentionnées.

IV-2-3-2- Images du manuel scolaire de 2^{ème} année :

A l'image du manuel scolaire de première année, celui de la deuxième année présente aussi une variété d'images :

Types d'images	Dessins						Photo-graphie	Arts graphiques	peinture
	Bande dessinée	Caricature	Organi-gramme	Dessin d'actualité	Illust-ration	Schéma – courbe			
Nombre	2	5	00	5	2	6	22	1	3
Total par type	20						22	01	03
Total	46								

Tableau 21: Types d'image dans le manuel scolaire de 2^{ème} AS

A partir de ce tableau, nous déduisons que la photographie vient en première position, suivie par les dessins et ses différents types (bande dessinée, caricature, dessin d'actualité, illustration, schéma et courbe) puis, la peinture et en dernière position les arts graphiques et spécialement l'affiche publicitaire.

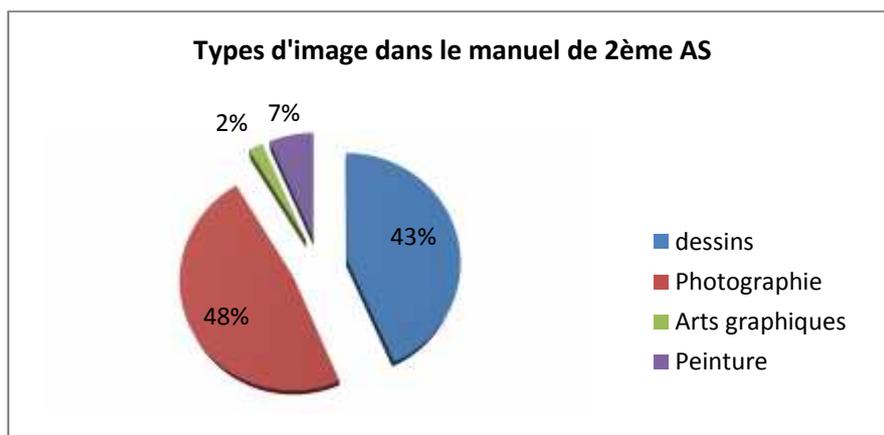


Figure 29: Types d'image dans le manuel scolaire de 2^{ème} AS

IV-2-3-3- Images du manuel scolaire de 3^{ème} année :

Dans ce manuel le nombre d'images est inférieur à celui des deux autres niveaux. Lui, aussi, présente des variétés d'images comme l'indique le tableau suivant :

Types d'images	Dessins						Photo-graphie	Arts graphiques	Affiche
	Bande dessinée	Caricature	Organigramme	Dessin d'actualité	Illustration	Schéma courbe			
Nombre	00	1	00	2	2	00	10	2	00
Total par type	05						10	02	00
Total	17								

Tableau 22: Types d'image dans le manuel scolaire de 3^{ème} AS

A la lumière des données de ce tableau, la photographie domine, puis vient en deuxième position les dessins suivis par les arts graphiques et spécialement les affiches.

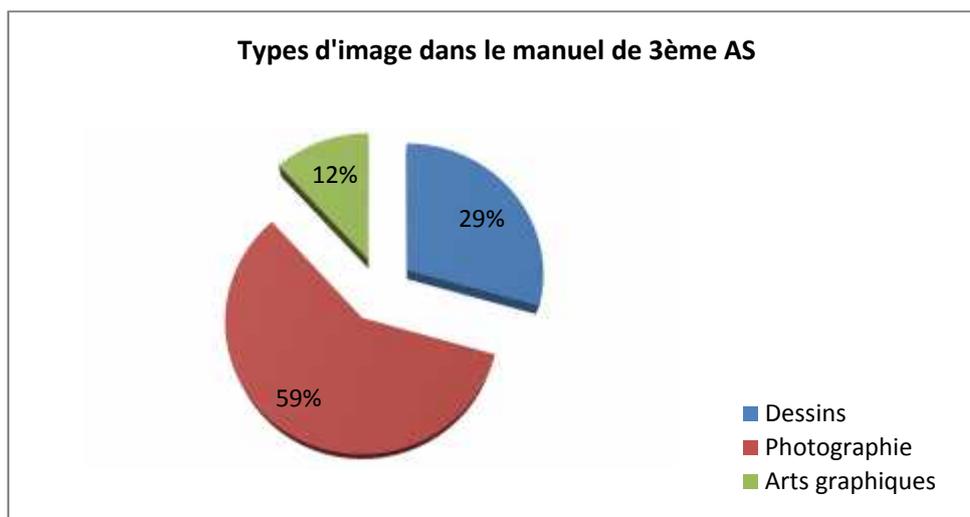


Figure 30: Types d'image dans le manuel scolaire de 3^{ème} AS

Concernant les photographies présentes dans ce manuel, certaines sont en noir et blanc et d'autres en couleurs. Les images en noir et blanc sont employées dans le texte historique¹⁷.

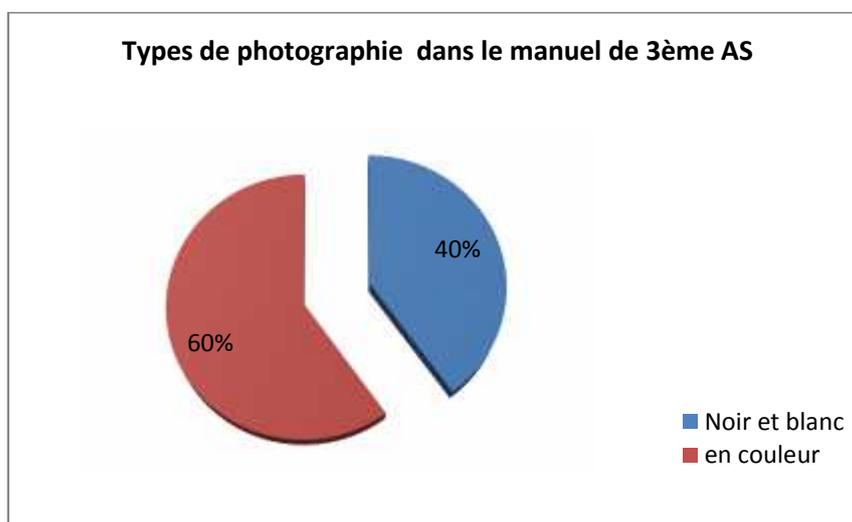


Figure 31 : Types de photographies dans le manuel scolaire de 3^{ème} AS

Pour clôturer cette partie, nous dirons que dans les manuels scolaires nous trouvons différents types d'images dont les plus utilisées sont les photographies et les

¹⁷ Les photographies sont réelles et représentent des actions et des personnages vrais.

Chapitre IV : Corpus et expérimentations

dessins avec ses différents types. Chacune de ces images joue un rôle bien défini dans le manuel. F.M.Gerard et X.Rogiers (1993 :185) soutiennent l'idée que les images :

« jouent un rôle important dans les manuels scolaires, à tel point que dans certains manuels, elles occupent la plus grande place en termes d'éléments imprimés. A côté des problèmes de lisibilité des illustrations- entre autres celui des choix à faire entre photo, dessin et schéma-, il est intéressant de s'interroger sur le rôle pédagogique que peuvent remplir les (images) au sein du Manuel. Essentiellement on se posera deux questions :

Sur un plan quantitatif : quelle place accorder aux (images), en fonction de la matière et du niveau scolaire ? ;

Sur un plan qualitatif : qu'apportent les (images) par rapport aux objectifs de l'apprentissage ? »

Ce choix de la prédominance d'un type d'image par rapport à un autre est en relation avec le but recherché. La photo est utilisée quand on veut émerveiller le lecteur, la force affective est plus importante dans une photo en couleur que dans un dessin. Quand on vise la clarté et la précision, on se réfère au dessin. D'après R .Seguin (1989 :55), le dessin en couleur peut être plus efficace pour transmettre une information que la photo, quand il est produit à partir d'une motivation pédagogique et des objectifs d'information précis. Il permettra de mieux marquer les détails, de faire ressortir les éléments importants et significatifs d'un objet ou d'une expérience, même s'il n'utilise pas de couleur et qu'il se limite au noir. Puis, il affirme que le déchiffrement d'un dessin apporte, souvent, à l'élève une information plus précise qu'une photo dans laquelle certains détails importants peuvent ne pas ressortir avec assez de force.

A partir de tout ce que nous venons de dire, il ressort que chacune des images est choisie dans un but déterminé.

IV-2-4- Rôles des images dans les manuels scolaires :

Certaines images accompagnent des textes et d'autres sont elles-mêmes objet d'étude. En effet, les images qui accompagnent les textes de compréhension sont là pour plus de précision, d'éclaircissement ; leur rôle est d'illustrer le texte alors que les autres qui n'accompagnent pas le texte, sont des images utilisées en expression orale ou écrite. L'objectif visé est de développer les compétences de l'oral et de l'écrit chez

Chapitre IV : Corpus et expérimentations

l'apprenant¹⁸. Elles sont insérées comme des supports pour différents sujets (voir Annexes).

S'agissant de la position des images qui accompagnent les textes, elle se trouve soit au début, au milieu ou à la fin du texte. Donc, l'insertion de ces illustrations dans les manuels scolaires ne respecte pas des règles bien fixes.

Pour ce qui est du choix des illustrations qui accompagnent les textes, il obéit à des buts politiques, idéologiques, moraux, etc. (A.Abadi, 2003 :66). Pour A.CHoppin (1992 :136) « le manuel est le reflet de la société [...]. Il est donc investi d'une fonction celle de véhiculer des valeurs.».

IV-2-4-1-rôles des images du manuel scolaire de 1^{ère} AS :

Diverses images existent dans le manuel de première année. Ces images se trouvent dans différentes phases du projet¹⁹, le tableau qui va suivre nous donnera une idée précise de ce que nous avons annoncé :

Phases du projet	Compréhension		Expression	
	Images accompagnant les textes	Images accompagnant la lecture analytique ²⁰	Orale	Ecrite
Numéro des pages	7-12-26-55-73-77-82-103-139	11	36-52-78-102-108-162-174-181	20 (4 photos)-49-58-172-187
Nombre d'images	10		16	
Total	26			

Tableau23: images dans le manuel scolaire de 1^{ère} AS

Nous remarquons que le nombre d'images qui permet à l'apprenant de s'exprimer est plus grand que celui de la compréhension, comme le montre le graphique suivant:

¹⁸ L'objectif de l'enseignement/apprentissage d'une langue est de permettre à l'élève de parler et d'écrire correctement cette langue.

¹⁹ Les images sont utilisées pour la compréhension et l'expression orale et écrite.

²⁰ La lecture analytique est une étape de la compréhension, son rôle est de tester la compréhension du texte.

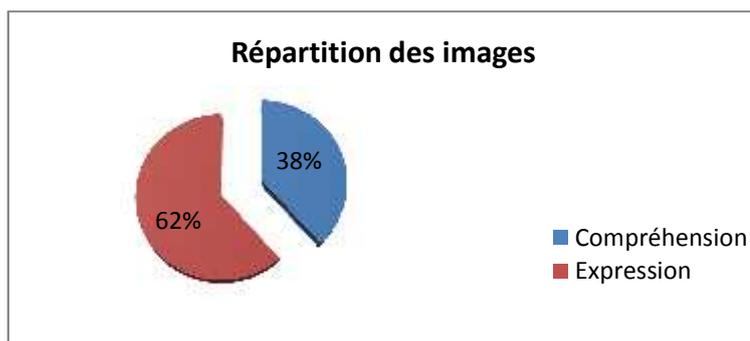


Figure 32 : Répartition des images dans le manuel 1^{ère} AS

En faisant une comparaison avec l'ancien manuel scolaire de première année secondaire, D.Abadi (2011-2012:41) affirme que le nouveau²¹ contient un nombre plus important d'images.

IV-2-4-2-Rôles des images du manuel scolaire de 2^{ème}AS :

La présentation de ce manuel diffère de celle du précédent, mais lui aussi, contient différentes images dans différentes phases du projet. Elles traitent des sujets comme les phénomènes scientifiques, les faits sociaux, les sujets d'actualité, touristiques, ceux du monde de demain et de la culture théâtrale :

Phases du projet	Présentation du projet	Compréhension		Exercices	Activités complémentaires ²²	Expression		Evaluation ²³	
		Images accompagnant les textes	Images accompagnant l'analyse			orale	Ecrite	Diagnostique	Certificative
Numéro des pages	5-13-51-86-152-199	16-33-56 (2photos)-88-92-109-127-128-129-130-140-172-221	34-57-59-107	185-189-190	63-69-111	25-28	18-22-35-60-121-123-173	14-87	48(2photos)-49-84-150
Nombre d'images	06	18		03	03	09		07	
Total	46								

Tableau 24 : Images dans le manuel scolaire de 2^{ème} AS

²¹ Le nouveau manuel est l'objet de notre travail.

²² Les activités complémentaires qui existent dans ce manuel sont sous forme de texte accompagné de questions (63-69) et d'expression (111)

²³ Nous pensons que l'évaluation, qu'elle soit diagnostique ou certificative, est une manière de s'exprimer.

Chapitre IV : Corpus et expérimentations

A partir de ce tableau, nous affirmons que ce manuel contient des images qui permettent à l'élève de comprendre ou de s'exprimer. Il existe très peu d'images dans la partie exercices. De même, chaque projet est introduit par une image qui illustre son intitulé. Le graphique ci-dessous va nous le montrer :

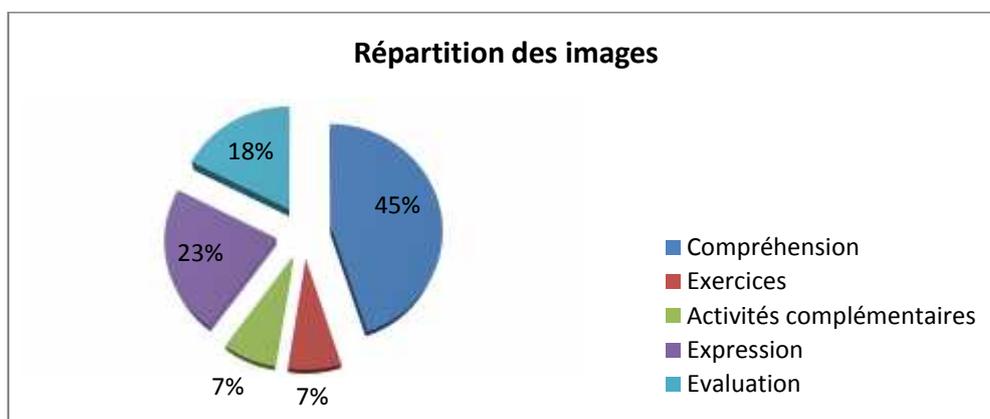


Figure 33 : Répartition des images dans le manuel de 2^{ème} AS

IV-2-4-3-Rôles des images du manuel scolaire de 3^{ème} AS :

A la différence du manuel de 2^{ème} AS, le manuel de 3^{ème} AS ne présente pas des images qui introduisent les projets. La nouveauté de ce document consiste en la présence d'images sans textes dans la compréhension, en plus de l'expression orale et écrite :

Phases du projet	Compréhension			Expression		Evaluation certificative
	Images sans texte	Images accompagnant les textes	Images accompagnant l'analyse	Orale	Ecrite	
Numéro de pages	107-156	8-9	39	16-21-44-49-54-55-101-153	26-60	165 (2 images) ²⁴
Nombre d'images	05			10		02
Total	17					

Tableau 25 : images dans le manuel scolaire de 3^{ème} AS

²⁴ L'évaluation certificative de cette page présente deux parties : l'une de compréhension et l'autre d'expression écrite.

Dans ce manuel de troisième année, il y a beaucoup plus d'images destinées à l'expression que celles destinées à la compréhension. Cela reflète le profil de sortie de ces élèves.

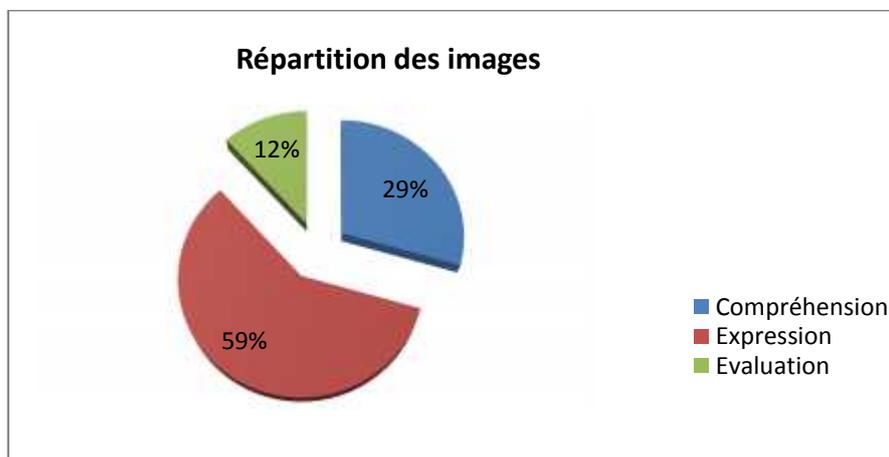


Figure34: Répartition des images dans le manuel de 3^{ème} AS

IV-3- Espace plastique des images des manuels :

Le choix des images par les didacticiens dans un manuel scolaire ne se fait pas au hasard, mais il se base sur une étude précise en concordance avec le programme officiel établi par l'institution C'est ce qu'affirme D. Abadi (2003 :42) :

«Il est évident que l'auteur du manuel scolaire utilise des images choisies avec soin. Cela implique qu'il doit les « mettre en page » attentivement et rigoureusement. Le choix de l'image ne doit pas être gratuit ; il doit remplir une fonction pédagogique. Il faut que l'image soit en relation directe avec le sujet traité. ».

La dimension plastique joue un rôle prépondérant dans l'accomplissement de l'objectif visé par son utilisation. Elle est caractérisée par l'aspect matériel de l'image. Si nous donnons une grande importance à la couleur et la mise en page dans un manuel c'est parce que sa couleur attire en premier lieu. Il y a présence d'une grande variété de couleurs comme par exemple : le bleu, le rouge, le vert, le marron, le noir, le blanc, etc.

En effet, dans ces manuels scolaires il y a utilisation des couleurs primaires, secondaires et tertiaires. Lors du choix des images, les concepteurs doivent tenir compte non seulement de l'impact pédagogique mais aussi du coût. Une image contenant plusieurs couleurs et proche des couleurs naturelles serait plus coûteuse que celle contenant une seule couleur (généralement du noir).

Chapitre IV : Corpus et expérimentations

Après la couleur, nous avons la mise en page de l'image, car nous pensons que son emplacement par rapport au texte est ce qui frappe aux yeux :

« Le concepteur du manuel scolaire doit donc tenir naturellement compte des niveaux différents de ces textes (des illustrations), les intégrer dans une présentation structurée, hiérarchisée, qui oriente et aussi facilite- l'utilisation du Manuel par son jeune lecteur .C'est par la mise en page qu'on réalise ces objectifs. » F.Richaudeau (1979 :66).

Certaines images sont placées en haut de la page, d'autres à l'intérieur, à droite ou à gauche, etc. Ceci va permettre de défavoriser l'automatisme de la lecture et donc de la compréhension (D.Abadi, 2011-2012 :217).Il n'existe pas une structure constante qui désigne l'emplacement de l'image dans le manuel. Le choix de la place accordée à l'image ne se fait pas au hasard, bien au contraire, il est étudié et est d'une grande importance, puisque son rôle est de faire passer un message.

Puis, nous avons le cadre qui concerne les limites de l'image, chacune de ces images est cadrée. Pour ce qui est du cadrage, qui est l'angle de prise de vue de l'image, chaque image a une prise de vue bien spécifique comme par exemple : prise de vue de face, de haut de bas, de profil, etc.

Certaines images sont accompagnées de texte, de tableaux, d'autres accompagnent le texte et d'autres sont sans texte, voici des exemples :



Figure 35 : Exemples d'images accompagnées de texte



Figure 36: Exemples d'images qui accompagnent le texte



Figure 37 : Images sans texte

IV-4- Présentation du corpus :

Dans cette partie, nous présenterons le lycée où nous avons mené notre étude, ainsi que les classes avec lesquelles nous avons travaillé.

IV-4-1-Présentation du lycée :

Le lycée El-Mechouar est situé au centre-ville de Tlemcen. Ancienne école des cadets, il fut transformé en lycée après la fermeture du lycée Benzedjeb mais, après la

Chapitre IV : Corpus et expérimentations

réouverture de ce lycée, il garda ses portes ouvertes aux élèves et prit le nom de la citadelle. Différentes filières existent dans cet établissement:

- La première année secondaire est considérée comme un tronc commun réparti en deux filières : technologie et littéraire,

-à partir de la deuxième année secondaire commence les spécialités. La filière de technologie se subdivise en trois : mathématique, science naturelle et technique mathématique²⁵, alors que la filière des lettres, se subdivise à son tour, en deux : lettre et philosophie et langues étrangères,

- en troisième année secondaire les mêmes spécialités existent.

La seule raison qui nous a poussées à choisir ce lycée pour accomplir la partie pratique de notre travail est que nous y exerçons le métier d'enseignante du FLE dans cet établissement.

IV-4-2-Présentation des classes concernées :

Les classes avec lesquelles nous avons travaillé sont deux classes de première année et deux classes de troisième année²⁶. Ce choix a été fait pour deux raisons, la première réside dans le fait que les deux premières classes effectuent leur première année dans le palier du secondaire et les deux dernières passent leur dernière année au lycée. Ainsi, ces niveaux représentent les deux extrémités du palier : son début et sa fin. La deuxième raison est que notre objectif est de travailler avec nos élèves, et cette année-là²⁷, nous n'avions que deux niveaux²⁸

IV-4-2-1- Age des apprenants :

Pour les premières années, l'âge des apprenants se situe entre 15²⁹ et 19 ans³⁰. Pour la 1^{ère} L2, sur les trente-huit (38) élèves, trois (03) ont 19 ans, six (06) ont 18 ans, quatorze (14) ont 17 ans, treize (13) ont 16 ans et deux (02) ont 15 ans.

²⁵ Il existe une autre spécialité « gestion-économie » mais qui n'est pas enseignée dans ce lycée. Les élèves affectés sont orientés vers d'autres lycées.

²⁶ Nous parlons de classe de troisième année ou classe de terminale.

²⁷ L'année où nous avons effectué notre étude est l'année scolaire 2011-2012.

²⁸ Chaque niveau avec des filières différentes : 1^{ère} ST, 1^{ère} L, 3^{ème} S1-S2, 3^{ème} LE

²⁹ Les apprenants âgés de 15 ans sont entrés à l'école à un âge précoce. Les enfants ayant 5ans et demi peuvent obtenir une dérogation pour entrer en première année primaire.

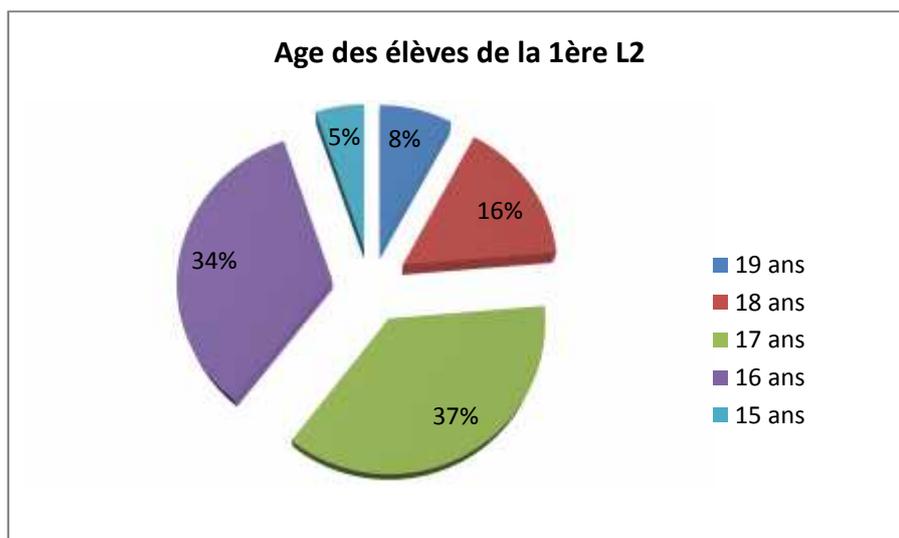


Figure 38 : Age des élèves de la 1^{ère} L2

Sur les quarante-trois (43) élèves de la 1^{ère} S3 il y a un (01) élève qui 19 ans, cinq (05) qui ont 18 ans, neuf (09) ont 17 ans, vingt-six (26) ont 16 ans et deux (02) ont 15 ans.

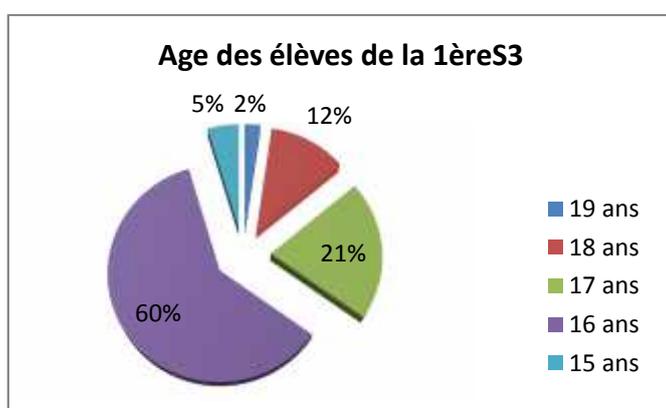


Figure 39 : Age des élèves de la 1^{ère} S3

Pour les troisièmes années, ils sont âgés de dix-sept à vingt-et-un an. Le nombre d'élèves âgés de vingt et vingt-et-un ans est minime. Ce sont des élèves qui ont redoublé trois fois, soit en terminale, soit dans le même palier ou les différents paliers.

En 3^{ème} LE, il y a un (01) élève sur trente-quatre qui a 21 ans, trois (03) ont 20 ans, douze (12) élèves ont 19 ans³⁰, treize (13) ont 18 ans³¹ et cinq (05) 17 ans.

³⁰ Les élèves de cet âge ont refait une année de leur cursus.

³¹ L'âge ordinaire de tout élève ayant suivi un cursus normal.

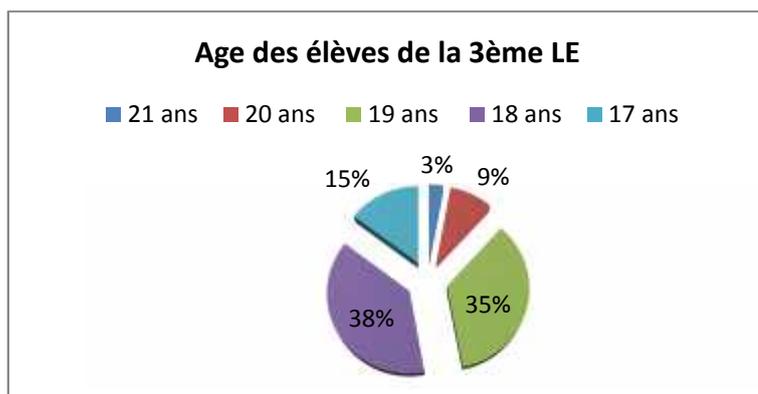


Figure 40 : Age des élèves de la 3^{ème} LE

En 3^{ème} S1, un (01) élève sur quarante-et-un a 20 ans, cinq (05) ont 19 ans, seize (16) ont 18 ans et dix-neuf (19) autres ont 17 ans.

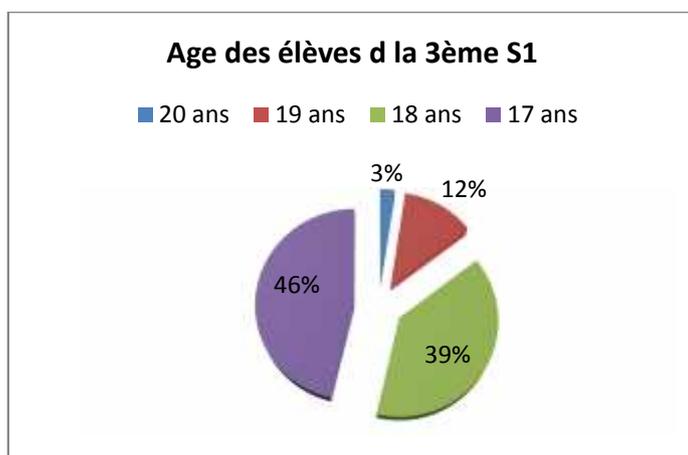


Figure 41 : Age des élèves de la 3^{ème} S1

Sur les trente-neuf élèves de la 3^{ème} S2, il y a deux (02) élèves de 21 ans, un (01) autre de 20 ans, sept (07) de 19 ans, dix-huit (18) de 18 ans et onze (11) de 17 ans.

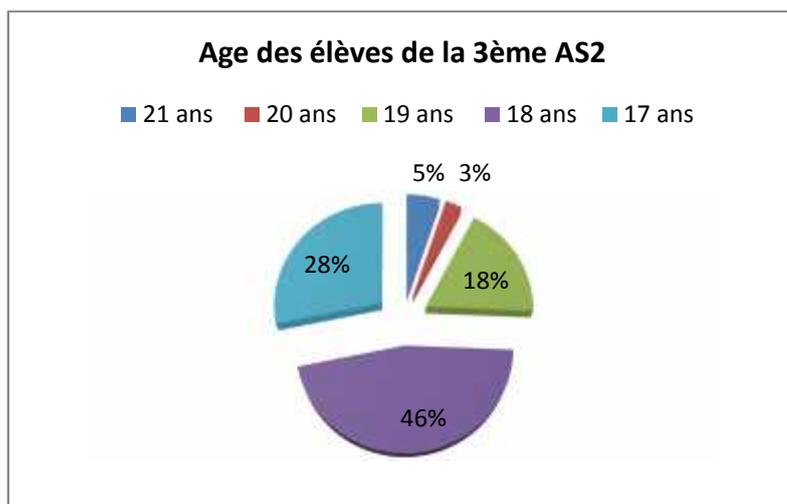


Figure42 : Age des élèves de la 3^{ème} S2

Si nous avons abordé, l'âge des apprenants, c'est pour montrer que presque la moitié d'une classe suit un cursus normal sans refaire une ou plusieurs années. Nous remarquons que l'écart de l'âge dans une même classe peut être de quatre ans.

IV-4-2-2-Milieu social des apprenants :

Tous les apprenants sont originaires de la même commune³² : Tlemcen. Vu le nombre important des lycées dans la wilaya, chaque élève a la possibilité d'étudier près de chez lui. A l'exception de certains, les élèves étudiant dans ce lycée, ont fait leur cycle moyen dans les CEM voisins comme : Salima Taleb, Dar El Hadith, El Makari, etc.

Certains élèves parlent couramment le français et d'autres trouvent des difficultés à le parler et à l'écrire. Ceci s'explique par le fait que cette première catégorie pratique cette langue même en dehors de l'école³³ (à la maison avec leur famille), tandis que, la deuxième catégorie n'est en contact avec le français qu'en classe ; pendant les séances imparties à cette langue.

³² La majorité des élèves proviennent de ces quartiers : Sidi Saïd, Kiffane, Birouana , Sid El Halwi , Riat El Hammar, Agadir, etc. Rares sont les élèves des autres communes comme Bouhanak, Imama. Ces élèves n'ont pas été affectés à ce lycée, au début ; mais ils ont fait un transfert pour une raison ou une autre.

³³ Pour les classes de troisième année, nous les avons comme élèves l'année précédente et certains d'entre eux même en première année et par conséquent, nous avons eu le temps de bien les connaître et connaître leurs milieux sociaux. Pour les classes de première année nous avons dû consulter le dossier administratif de chacun d'entre eux pour savoir le niveau socio- professionnel des parents.

IV-5-Apprenants et interprétation des images :

Pour chacun des niveaux, nous avons pris une classe-test³⁴ et une classe-pilote³⁵. Nous avons choisi deux classes de première année : 1^{ère} L2 et 1^{ère} S3 et deux classes de troisième année : 3^{ème} LE et 3^{ème} S2. Nous avons présenté cinq classes au lieu des quatre parce qu'ils sont tous concernés par le questionnaire que nous allons analyser dans le chapitre qui va suivre.

Classes-tests (C.T)	Classes-pilotes (C.P)
1 ^{ère} L2 – 3 ^{ème} LE	1 ^{ère} S3 – 3 ^{ème} S2

Tableau 26: Classes-tests et classes-pilotes

Nous avons choisi d'aborder le deuxième projet pour permettre aux élèves de première année de s'habituer³⁶ à ce nouveau palier.

Concernant les premières années, nous avons pris le texte de la page 103 intitulé « la tauromachie : sport, spectacle, ou barbarie ? » accompagné d'une image :



Figure 43 : Texte plus image du manuel de 1^{ère} AS

³⁴ La classe -test est celle avec qui nous allons faire nos expériences.

³⁵ C'est avec la classe-pilote que nous allons présenter l'activité telle qu'elle existe dans le manuel. Cette classe sert à confirmer ou infirmer les résultats obtenus avec la classe -test.

³⁶ Il est important d'accorder une période d'adaptation aux apprenants provenant d'un autre palier car chaque palier, a sa spécificité.



Figure 44: Image du manuel sans texte

Nous avons donné à la C.T le texte auquel nous avons supprimé l'image et à la C.P le texte avec image tel qu'il est présenté dans le manuel. Nous avons formé quatre groupes dans la C.T et cinq dans la C.P³⁷. La question est la suivante : en vous basant sur les éléments périphériques³⁸ dites de quoi parle le texte ?

Les quatre groupes avaient répondu : la tauromachie. Voulant savoir s'ils ont compris ce que c'est; la réponse de chaque groupe était la suivante :

Groupe 1 : Il s'agit dans ce texte du marché des taureaux,

Groupe 2 : Le texte parle de la vente et l'achat des taureaux,

Groupe 3 : Ce texte est tiré d'une encyclopédie, la question qui est posée est : peut-on jouer avec le taureau ou est-ce une barbarie ?

Groupe 4 : A partir du texte, nous comprenons que l'auteur veut savoir si on peut pratiquer le sport avec le taureau ou ceci est considéré comme une action barbare.

Les réponses des groupes de la classe C.P sont comme suit :

Groupe 1 : Il s'agit d'un combat entre un homme et un taureau,

Groupe 2 : Le texte nous parle d'un duel entre l'homme et le taureau,

³⁷ Le nombre de groupes est différent d'une classe à une autre, vu que le nombre d'élèves est différent dans les deux classes.

³⁸ Nous parlons d'éléments périphériques ou de paratexte ou d'image du texte.

Chapitre IV : Corpus et expérimentations

Groupe 3 : Dans ce texte, l'auteur veut savoir si la corrida est un sport ou un spectacle ou alors une barbarie,

Groupe 4 : D'après la photo et le titre nous comprenons qu'il est question d'un sport connu en Espagne. Il s'agit d'un combat entre le matador et le taureau. On se pose la question si ce combat est un jeu comme les autres jeux, un spectacle ou une action barbare puisque les chances ne sont pas égales.

Groupe 5 : dans ce texte on se demande si la tauromachie est un sport ou une barbarie de l'homme dont la conséquence est la mort cruelle du taureau³⁹.

Nous remarquons qu'il existe une nette différence entre les réponses de la C.T et celles de la C.P. Les groupes de la C.T n'ont pas compris le sens. Ce n'est qu'après leurs avoir montré le vrai texte accompagné de l'image qu'ils ont réalisé que la tauromachie est la corrida. Tandis que les groupes de la C.P l'ont compris dès le début. La lecture du texte confirmera leurs propos. Delà, nous pouvons déduire que dans ce texte la photo à jouer un grand rôle pour permettre aux apprenants de comprendre ce que contenait le texte.

Pour les classes de troisième année, nous avons choisi une affiche d'une organisation non-gouvernementale qui porte le titre « Appel pour la paix » page 156. Cette affiche est tirée de la séquence 2 du projet 3⁴⁰. Elle fait l'objet de lecture analytique, d'expression orale⁴¹ et d'expression écrite. Pour la C.T, nous avons donné le sujet de l'expression orale sans image, alors que pour la C.P le sujet est accompagné de l'affiche ci-dessous :

³⁹ Par soucis d'objectivité, nous voulons signaler que nous avons corrigé collectivement les fautes d'orthographe et les incorrections dans les réponses données par les élèves, puisque le but recherché est le sens du texte et non la manière d'utiliser la langue.

⁴⁰ L'intitulé du projet est « Lancer un appel pour mobiliser autour d'une cause humanitaire ». La séquence 2 « Inciter son interlocuteur à agir »

⁴¹ L'élève ont tous reçu les outils de langue pour produire un texte exhortatif (l'appel) : verbes de modalité, verbes performatifs, l'impératif, les pronoms à utiliser, etc.

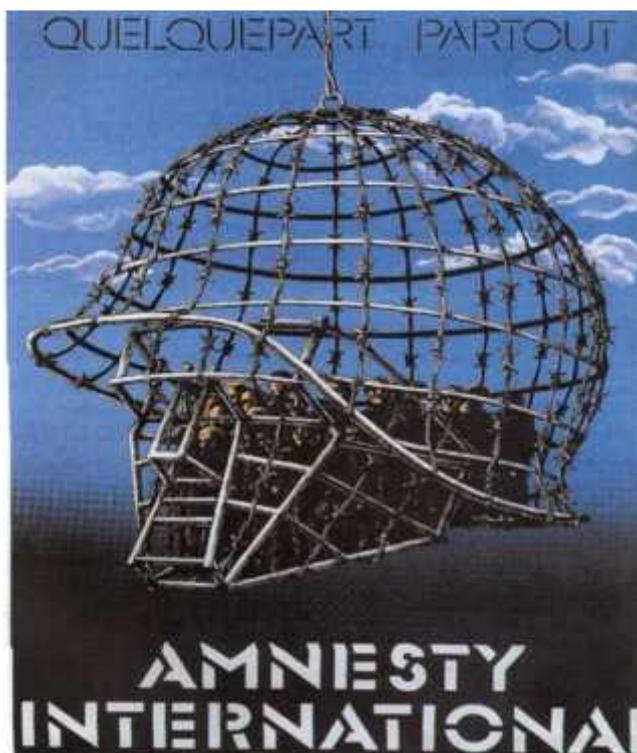


Figure 45 : image » du manuel de 3^{ème} AS

Sujet de la C.T : Présentez oralement à vos camarades un appel pour la préservation des droits de l'homme que vous destinerez à tous les gouvernants (5 à 6 lignes).

Sujet de la C.P : Transformez cette affiche en appel pour la préservation des droits de l'homme que vous destinerez à tous les gouvernants. Présentez-le oralement à vos camarades (5 à 6 lignes).

Pour cette activité, nous avons formé quatre groupes⁴² dans chacune des deux classes. Nous avons accordé un temps de réflexion et de préparation à l'ensemble des groupes. Les réponses obtenues étaient comme suit :

CT : Groupe 1 : L'homme a le droit de vivre en paix, en liberté et de posséder une vie digne d'un être humain. Messieurs les gouvernants, il est sous votre protection, préservez le de tous les dangers. Offrez- lui la paix et la tranquillité d'esprit.

Groupe 2 : Vous les gouvernants de ce monde, accordez aux habitants de cette terre la paix, c'est leur droit. Il faut leur donner la tranquillité d'esprit dont ils ont besoin. Ils ont

⁴² Chaque groupe est formé de bons, de moyens et de faibles élèves. Les groupes sont, donc, approximativement homogènes.

Chapitre IV : Corpus et expérimentations

le droit de penser à l'avenir sans avoir peur. Ainsi, ils vivront sans soucis et seront heureux.

Groupe 3 : A vous les gouvernants !

La paix est la première chose que l'homme recherche durant toute sa vie. Vous les gouvernants vous devez la lui assurer. Cela ne peut se réaliser qu'en lui donnant ses droits : liberté, égalité et paix. Ainsi, vous aurez à gouverner un peuple heureux.

Groupe 4 : l'homme naît libre, il appartient à vous gouvernants de lui laisser cette liberté et de le préserver de toute atteinte. Il a le droit de vivre dignement.

C.P : Groupe 1 : Appel à la paix

Dans ce monde, il y a trop de guerres, trop de massacres, trop d'injustices. Stoppons tous cela. Il n'est pas juste d'infliger à l'homme toutes ces misères et toutes ces souffrances. Messieurs les gouvernants arrêtez les coupables. Tout homme a le droit de vivre en paix et en liberté, et c'est grâce à vous qu'il pourra l'être.

Amnesty International

Groupe 2 : Appel à la paix

Les guerres sont à l'origine de la perte des droits de l'homme. Pourtant la solution est là : détenir toute personne responsable de ces guerres, toute personne qui veut du mal à l'être humain. Messieurs les gouvernants, nous avons le droit de vivre en paix, en liberté et en toute dignité, offrez-nous cela.

Amnesty International

Groupe 3 : Appel à la paix !

Nous vivons une époque pleine de guerres, une époque où les droits de l'homme sont bafoués. L'homme n'a plus de respect pour son semblable. Messieurs les gouvernants, il est temps d'arrêter cela et d'emprisonner tous les responsables de ces guerres. Nous voulons vivre en paix, en harmonie, sans crainte pour notre futur et celui de nos enfants. Cela ne sera que justice rendue à l'humanité.

Amnesty International

Chapitre IV : Corpus et expérimentations

Groupe 4 : Appel à la paix

La vie de l'homme se dégrade de plus en plus à cause des guerres qui sont déclenchées partout dans le monde. Nous n'avons pas le droit d'infliger à l'homme cela. Il a le droit de vivre sans peur ni pour aujourd'hui ni pour demain.

Nous appelons donc, tous les gouvernants à protéger leur peuple des calvaires de la guerre. Messieurs les gouvernants, vous êtes les seuls à pouvoir réaliser cela. Faites-le. Le fruit sera un peuple vivant dans la dignité et surtout la paix.

Amnesty International

A partir de tout cela, nous constatons que les groupes de la classe-pilote ont été plus précis aidés en cela par le titre et le nom du signataire ⁴³se trouvant dans l'affiche. Aussi, il y a présence des mots comme la guerre, l'emprisonnement ou l'élimination des fauteurs de trouble comme solution⁴⁴. Donc, l'image a permis d'orienter et de préciser les idées des élèves. Cette affiche contenant le titre, le nom de l'énonciateur et le problème accompagné de sa solution a permis d'orienter l'appel que doit lancer l'élève pour faire réagir le destinataire.

Toujours, en utilisant la même affiche, nous avons demandé à la troisième classe de troisième année de nous dire ce qu'ils comprenaient de cette image. Nous avons réparti la classe en quatre groupes⁴⁵, chacun a présenté sa façon de voir :

Groupe 1 : Cette affiche est élaborée par Amnesty International, c'est une organisation pour la paix. Elle représente un appel pour la paix, d'où le titre « Appel à la paix ». La prison est sous forme de casque qui détient des hommes habillés en noir symbolisant la mort. Ce casque est accroché à un filin⁴⁶ qui le tire vers le haut, vers un ciel bleu couleur de l'espoir.

Groupe 2 : Un casque en fer tient emprisonné des hommes habillés en symbolisant l'emprisonnement de ceux qui ont causé les malheurs. Ce casque est tiré par un fil

⁴³ Dans le texte exhortatif, le titre et le signataire sont deux éléments importants.

⁴⁴ Dans l'appel, il est important de donner la solution qui permettra au destinataire de réagir.

⁴⁵ Les élèves sont habitués à se diviser en groupes, puisque la réalisation du projet se fait en groupe.

⁴⁶ Ce mot a été pris du livre (lecture analytique de cette affiche) p157.

Chapitre IV : Corpus et expérimentations

vers le haut comme s'il transportait les malheurs loin du monde pour que la paix soit réinstallée.

Groupe 3 : L'affiche contient trois couleurs, un bas noir d'où est tiré un casque militaire en fil barbelé qui emprisonne des hommes habillés tout en noir et les transportent vers un ciel bleu, couleur de l'espoir, qui contient quelques nuages blancs.

Groupe 4 : L'affiche invite à la paix à travers le monde. Elle est faite par une organisation internationale « Amnesty International ». Un casque géant en fil barbelé emprisonnant des hommes habillés en noir comme s'ils étaient les responsables de tous les malheurs. Ce casque les transporte par un fil vers le haut pour que les guerres et les mauvaises choses disparaissent de la terre.

Nous remarquons que les élèves sont passés de la dénotation à la connotation et à ses différentes interprétations. Certes le sens globale est le même mais chaque groupe a ajouté des informations supplémentaires différentes, selon la vision qu'il a porté sur l'affiche. Certains ont usé de l'interprétation des couleurs pour tirer un sens de l'affiche, d'autres des signes iconiques et d'autres de la relation iconique- linguistique.

En conclusion, nous avons vu dans ce chapitre, le nombre d'images diffère d'un manuel un autre. Il existe plusieurs variétés d'images dans chacun d'eux. Ces manuels actuels qui font l'objet de notre étude, accordent davantage de place à l'image à l'intérieur de chaque projet⁴⁷. De même, la position qu'elle occupe varie d'une page à une autre. Nous ne pouvons parler d'une structure uniforme qui organise et délimite la place que l'image doit occuper dans le manuel.

En plus, nous avons présenté des images à différents niveaux et différentes classes à analyser pris du manuel. De là, nous avons constaté que l'image aide l'élève à comprendre. Elle permet ainsi, d'orienter la pensée de l'élève et de donner des indices pour lui permettre de comprendre l'information véhiculée. Dans ce même ordre d'idées D.Abadi (2012 :194) dit : « L'image est d'abord lue globalement et est perçue rapidement. Cette lecture globale permet de retenir en premier les éléments importants

⁴⁷ Nous avons affirmé cela, vu notre profession en tant qu'enseignante du FLE durant vingt-et-un an.

Chapitre IV : Corpus et expérimentations

qui la constituent, contrairement au texte qui se décode lentement de façon, toujours, linéaire ».

Nous sommes persuadées que l'utilisation de l'image à des fins pédagogiques est complexe. Malgré cela, nous pensons qu'elle est un moyen performant pour l'apprentissage/enseignement du FLE.

Pour plus de précision, nous procéderons dans le chapitre suivant à l'analyse de quatre questionnaires : trois adressés aux apprenants et l'autre aux enseignants du FLE au secondaire.

CHAPITRE 5 :

Résultats et interprétations

Chapitre V : Résultats et interprétations

Dans le but d'optimiser notre recherche, nous avons adressé deux questionnaires, l'un aux apprenants des trois niveaux dans plusieurs établissements différents de l'enseignement secondaire, l'autre aux enseignants de différents Daïra de la wilaya de Tlemcen : Tlemcen, Maghnia, Ghazaouet, Nédroma, Ouled Mimoun, Sebdou, etc. Nous avons choisi différents établissements scolaires, pour être plus près de la réalité du terrain. Notre objectif est que l'échantillon choisi soit représentatif.

V-1-Technique de l'échantillonnage :

D'après Matthieu Neveu (2005), cette technique est une opération consistant à sélectionner une fraction d'une population plus vaste. Elle doit respecter les étapes suivantes : la rédaction du questionnaire, l'administration, le traitement et l'analyse des données. Pour une meilleure explication, nous lui empruntons le schéma qu'il a élaboré:

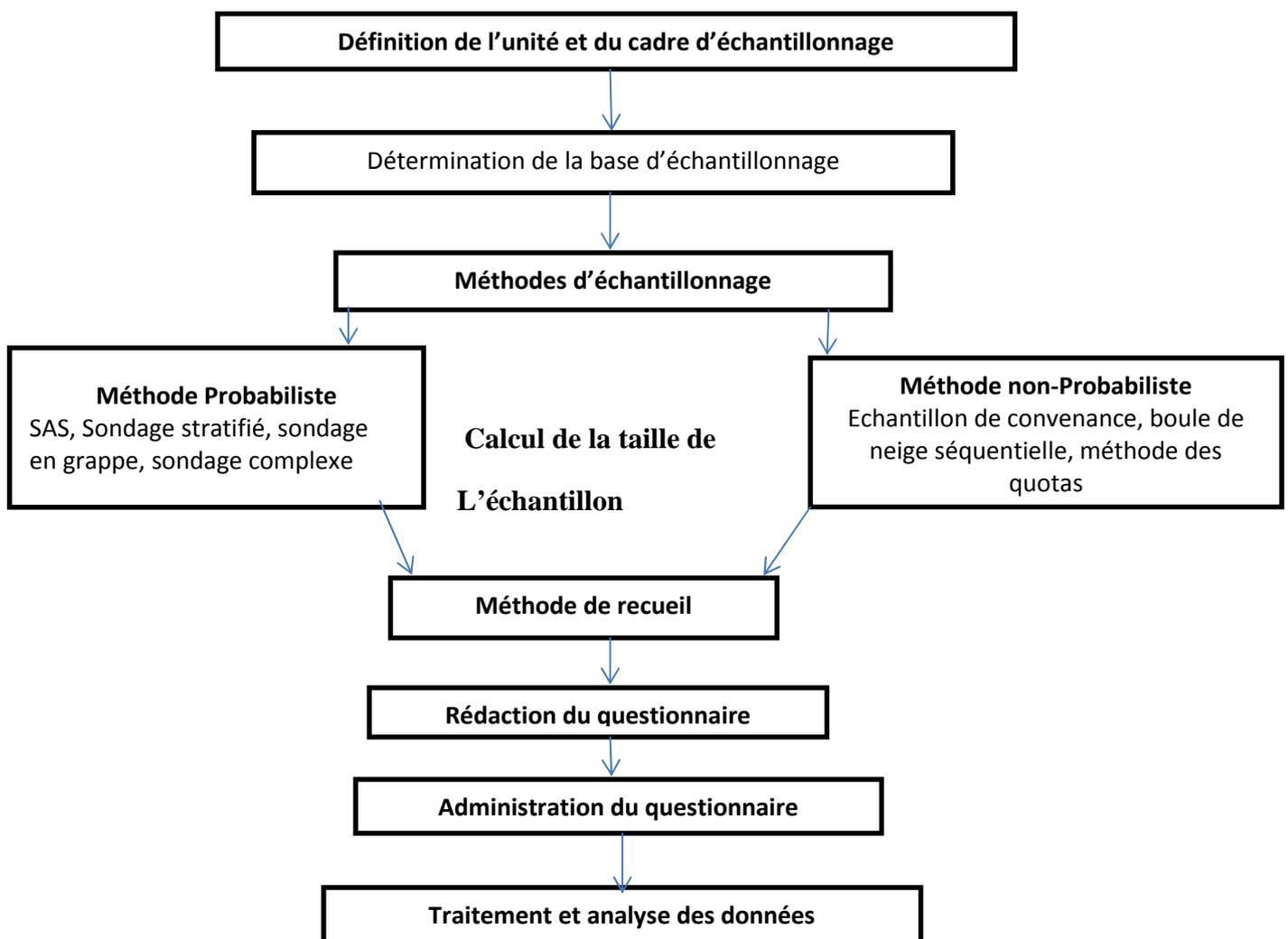


Figure 46 : L'Échantillonnage : une succession d'étapes (Matthieu Neveu, 2005)

Chapitre V : Résultats et interprétations

V-2-Questionnaire :

Les deux questionnaires, comme nous l'avons déjà dit ci-dessus, sont adressés à différents établissements. Ils comportent des questions sur la forme et le fond. Ils portent sur l'image dans les manuels scolaires de français dans le secondaire algérien.

V-2-1- Pour les apprenants :

Nous avons choisi des établissements se situant dans différentes régions de la wilaya. Ce questionnaire (voir annexe 1) concerne les trois niveaux du secondaire¹ algérien. Les lycées sont : Mechouar, yaghmoracen de Tlemcen, Mahi Boumediene de Bouhanak, khawarizmi de Maghnia, lycée technique de Ouled Mimoun, lycée Mechernene Mohamed de Bensekrane, lycée Daoud Mohamed de Remchi et le lycée Sidi Amer de Ghazaouet. Nous avons reçu deux-cent-dix (210) questionnaires remplis en les 1^{ère} AS, deux-cent-huit (208) en 2^{ème} AS et deux cent-un (201) en 3^{ème} AS.

V-2-2- Pour les enseignants :

Etant donné que le manuel est destiné aux apprenants et aux enseignants² de la matière, nous estimons que pour avoir une idée plus précise sur le sujet, nous devons adresser un deuxième questionnaire aux enseignants du FLE dans les différentes régions de la Wilaya de Tlemcen. Ce questionnaire (voir annexe 1) a été remis aux enseignants, lors de la correction du baccalauréat dans le centre de correction du lycée Maliha Hamidou³. Quarante-deux (42) enseignants ont rempli le questionnaire.

V-3- Résultats et interprétations des questionnaires :

Nous allons présenter les résultats de chaque questionnaire individuellement, c'est-à-dire nous aurons à analyser quatre (4) questionnaires : trois questionnaires (un pour chaque niveau d'étude) et un pour les enseignants du FLE.

¹ Première année, deuxième année et troisième année secondaire.

² Les deux partenaires de l'enseignement/apprentissage sont les apprenants et les enseignants.

³ Dans ce centre de correction, presque tous les lycées sont représentés avec un ou plusieurs enseignants de la matière. Nous pensons que c'est la meilleure occasion d'avoir des réponses de la majorité des lycées de la wilaya.

Chapitre V : Résultats et interprétations

V-3-1-Résultats du questionnaire des 1^{ère} AS :

Concernant la première question, sur les deux-cents-dix (210) apprenants, nous avons cent-vingt-sept (127) filles et quatre-vingt-trois (83) garçons. Cent-soixante-sept(167) affirment aimer le français, dont cent-seize (116) filles et cinquante-et-un (51) garçons ; alors que quarante-trois (43) disent ne pas l'aimer, dont onze (11) filles et trente-deux (32) garçons.

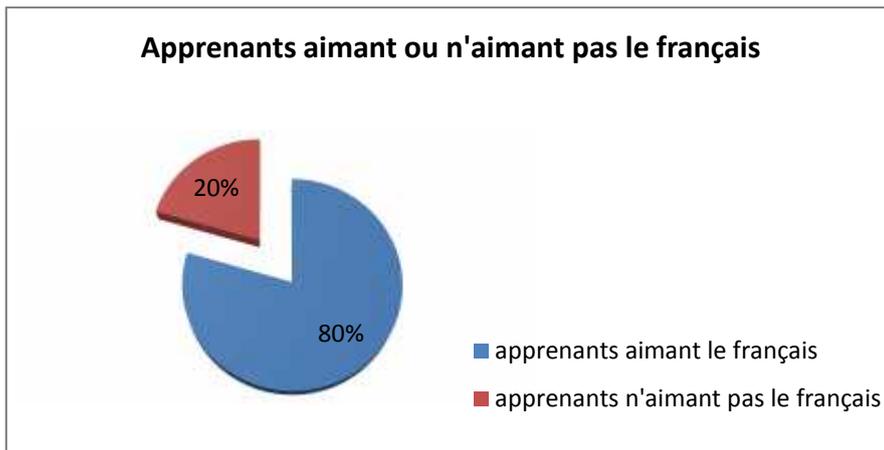


Figure 47 : Pourcentage des apprenants de 1^{ère} AS aimant ou n'aimant pas le français

Pour ce qui est de la question si le manuel de français leur plaît ou pas, nous avons obtenu les résultats suivants : cent soixante-quatorze(174) réponses positives et trente-six (36) négatives, d'où l'obtention de ces pourcentages :

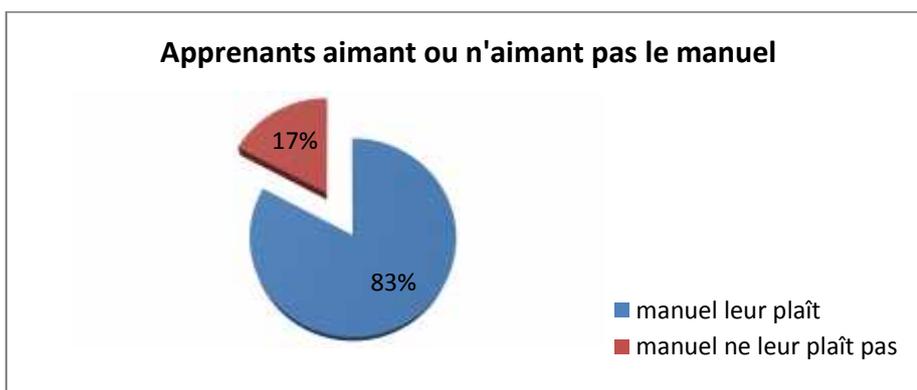


Figure 48 : Apprenants de 1^{ère} AS partisans et opposants du manuel scolaire

Chapitre V : Résultats et interprétations

Quant à la question de l'appréciation portée sur les images du manuel, le nombre de ceux qui les apprécient est de cent soixante-et-un (161) apprenants, alors que quarante-neuf (49) désapprouvent ces images :

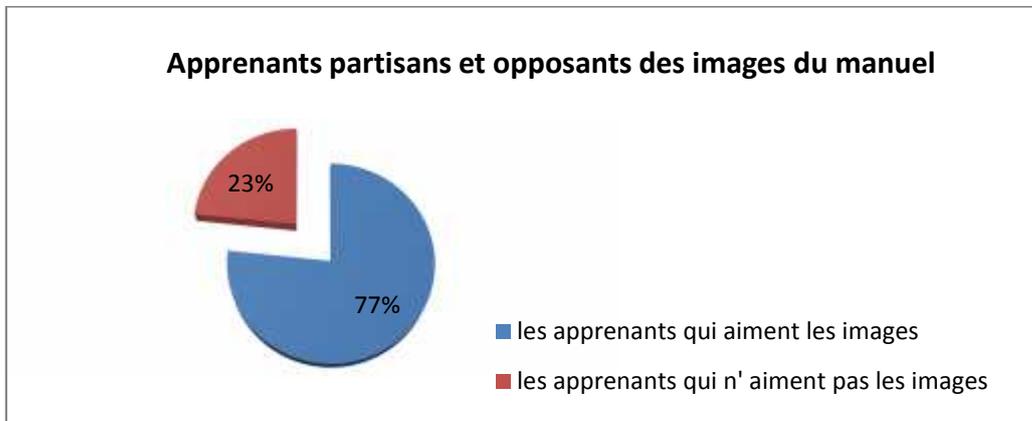


Figure 49 : Apprenants de 1^{ère} AS qui aiment et qui n'aiment pas les images du manuel

Pour la question qui concerne les couleurs, les réponses obtenues sont comme suit : cent trente-neuf (139) aiment les couleurs, onze (11) ne les aiment pas et soixante (60) affirment les aimer un peu :

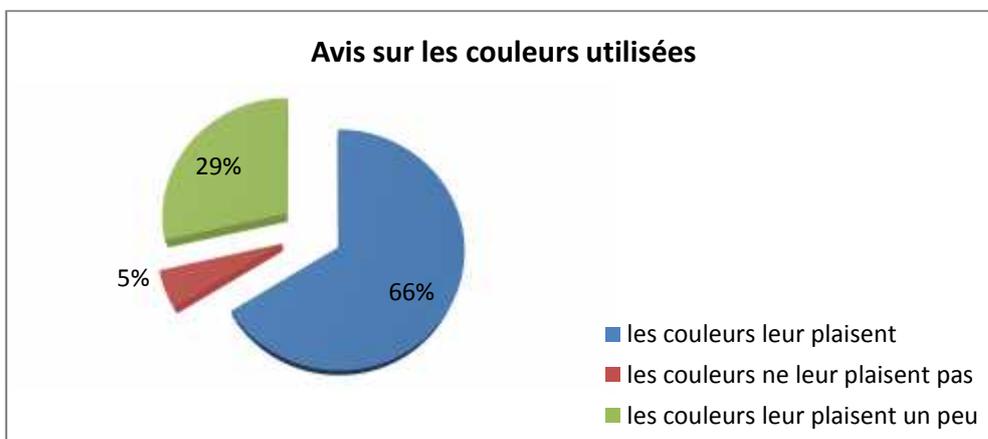


Figure 50 : Avis des apprenants de 1^{ère} AS sur les couleurs utilisées

Les réponses à la cinquième question sont représentées dans le tableau suivant :

Chapitre V : Résultats et interprétations

Type d'image	Nombre d'apprenants
Caricature	82
Bande dessinée	79
Photographie	30
Peinture	08
Courbes	06
Graphiques	05
Total	210

Tableau 27: Type d'image choisi par les apprenants de 1^{ère} AS

A partir de là, les pourcentages obtenus sont :

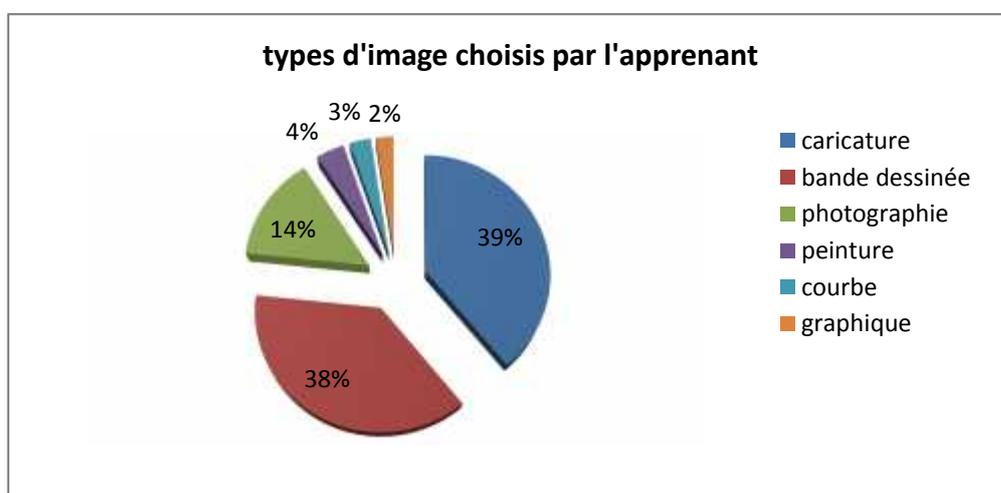


Figure 51 : Types d'images choisis par les apprenants de 1^{ère} AS

Pour la sixième question, deux-cents-huit (208) apprenants affirment que les images leur permettent de mieux comprendre et de mieux s'exprimer, tandis que deux (02) pensent le contraire :

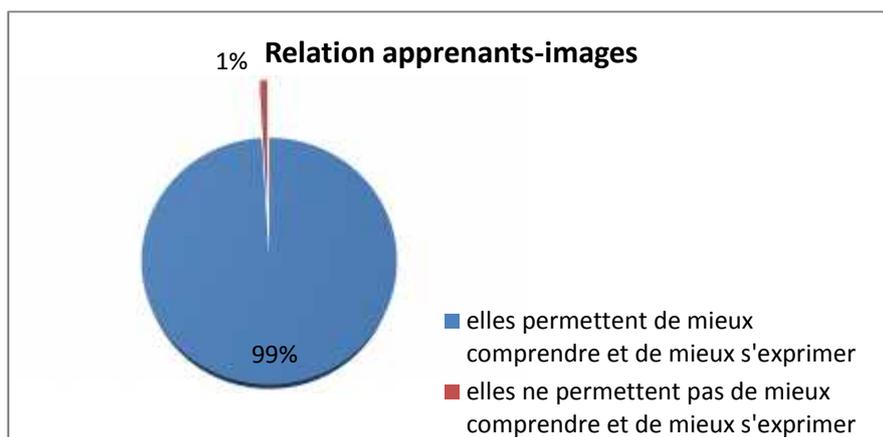


Figure 52 : Relation apprenants-images dans le manuel de 1^{ère} AS

La septième question, cent-quatre-vingt-dix-huit (198) apprenants estiment que ce qui les aide à comprendre c'est le texte accompagné d'images, les douze (12) restants jugent que c'est l'image accompagnée de texte qui les aide :

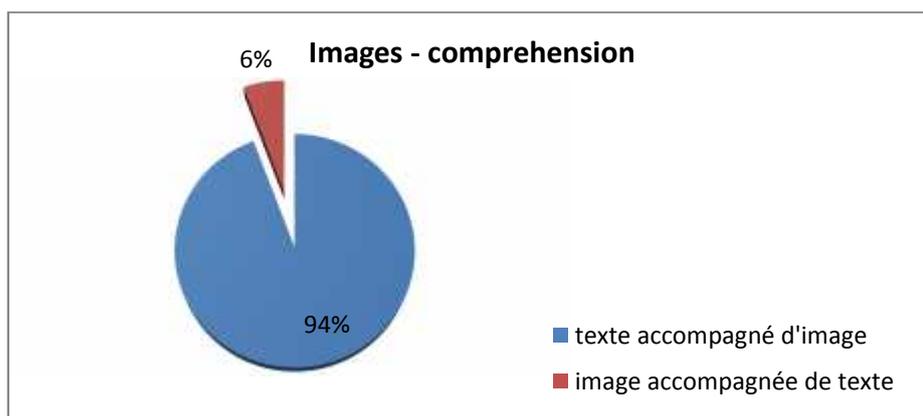


Figure 53 : Relation image- compréhension

À la huitième question, les réponses reçues sont comme suit : cent soixante-treize (173) soutiennent l'idée que c'est l'image accompagnée de texte qui leur permet de s'exprimer. Les trente-sept (37) qui restent pensent que c'est le texte accompagné d'image qui leur permet de s'exprimer.

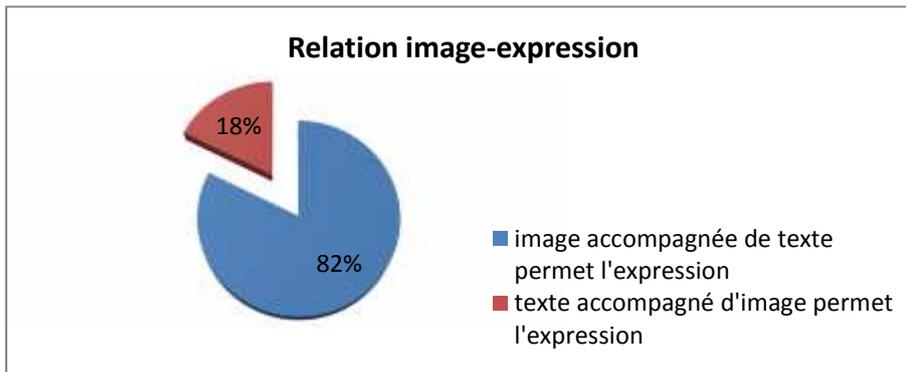


Figure n 54 : Relation image- expression

Dans l'avant dernière question, deux cent-un (201) apprenants souhaiteraient trouver d'autres types d'images dans le manuel scolaire, alors que neuf (09) ne le souhaitent pas.

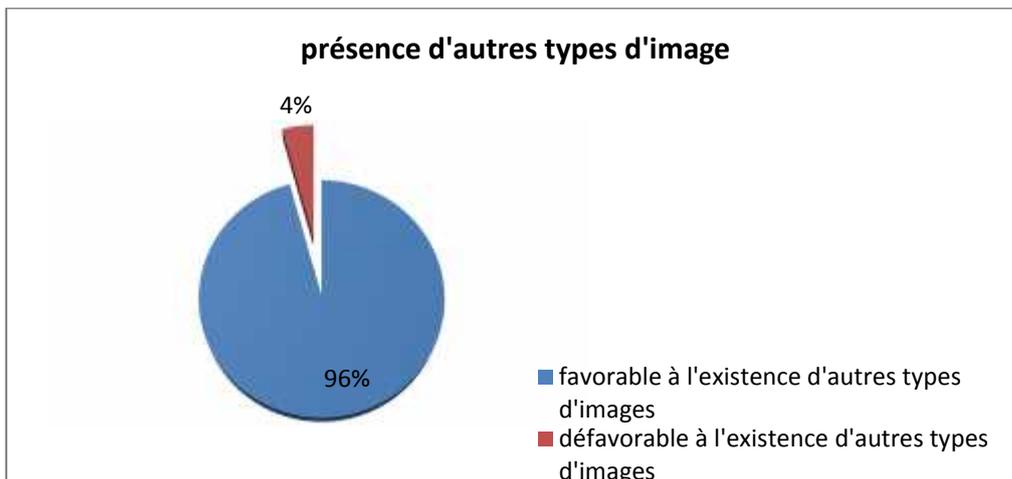


Figure 55: Apprenants favorables et défavorables à l'existence d'autres types d'image

Parmi les deux cent-un (201) apprenants qui sont favorables à l'existence d'autres types d'images dans le manuel scolaire, nous avons cent-un (101) qui proposent un CD contenant des vidéos, quatre-vingt-dix-sept (97) sont pour le CD film documentaire et trois (03) pour les images animées :

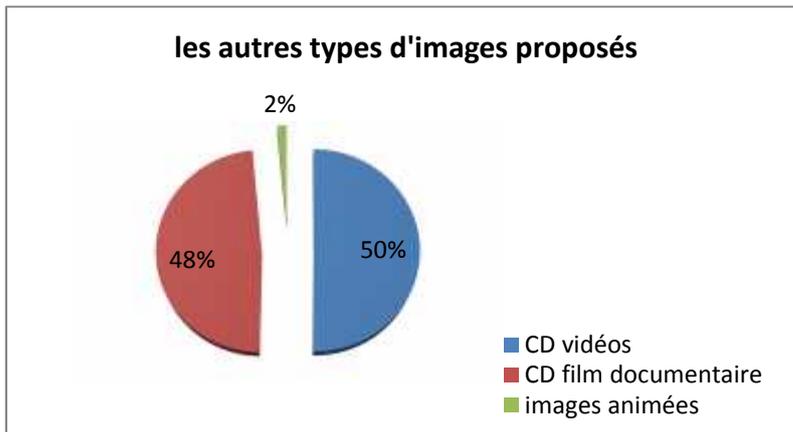


Figure 56 : Choix d'autres types d'images

A partir de ce questionnaire, nous remarquons que les filles sont beaucoup plus motivées par l'apprentissage de la langue française que les garçons. Ce résultat ne fait que confirmer les constatations que nous avons en tant qu'enseignante de la langue de Molière. Pour la deuxième question, le manuel scolaire plaît à plus des trois quart des apprenants (83%). Comme l'image est omniprésente dans le manuel, les 77% des élèves questionnés l'apprécient, tandis que presque le un quart ne leur plaît pas. Parmi ces apprenants, figurent l'ensemble des élèves qui n'aiment pas le manuel scolaire. Pour ce qui est des couleurs utilisées, elles plaisent presque aux trois quart des élèves interrogés, elles plaisent un peu à 24% et ne plaisent pas à 5%.

Selon les résultats obtenus, nous pouvons dire que le manuel scolaire ainsi que les images qu'il contient plaisent à la majorité des élèves, facteur qui peut affecter positivement l'enseignement/apprentissage de cette langue, puisque ce sont des éléments qui vont motiver l'apprenant⁴. Concernant les types d'images utilisées, les apprenants ont des préférences les uns par rapport aux autres. En effet, parmi ceux que nous avons questionné 39% préfèrent la caricature et 38% la bande dessinée, alors que 14% portent leur choix sur la photographie, 7% la peinture, 1% les courbes et un autre 1% les graphiques. Ce qui nous permet de déduire que la préférence des élèves est orientée vers la caricature et la bande dessinée. Cela peut s'expliquer par le fait que ces deux types sont proches de leur vie quotidienne, ils les retrouvent dans les journaux, dans les revues, etc.

⁴ La motivation est un facteur important dans l'enseignement apprentissage d'une langue étrangère.

Chapitre V : Résultats et interprétations

L'image leur permet de mieux comprendre comme le confirme le pourcentage obtenu dans cette question (99%). Mais, c'est le texte accompagné d'image qui favorise la compréhension (94% des questionnés l'affirment) et c'est l'image accompagnée de texte qui améliore l'expression (82% des apprenants le pensent). Enfin, ces apprenants souhaiteraient trouver d'autres types d'images, en plus de l'image fixe, dans leur manuel scolaire entre autres des CD vidéo, des films documentaires et même des images animées.

V-3-2-Résultats du questionnaire des 2^{ème} AS :

Le même questionnaire a été soumis aux apprenants de la deuxième année secondaire. Nous avons obtenu les résultats ci- dessous :

Pour la première question, des deux-cents-huit (208) élèves interrogés(dont cent-treize filles (113) et quatre-vingt-quinze (95) garçons), cent-soixante-trois (163) affirment aimer le français (cent-une (101) filles et soixante-deux(62) garçons), tandis que quarante-cinq (45) (douze (12) filles et trente-trois (33) garçons) pensent le contraire :

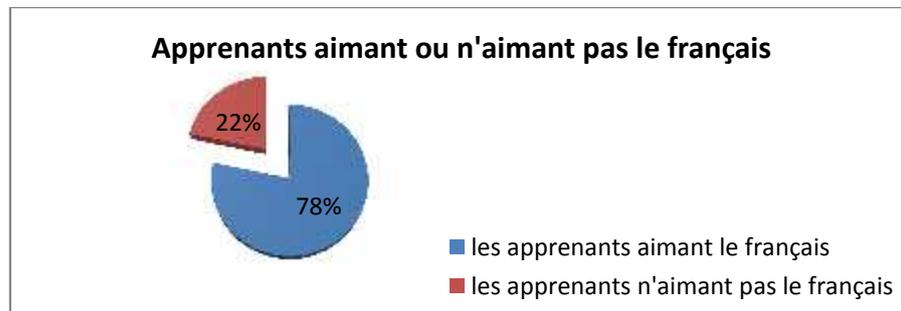


Figure 57 : Pourcentages des apprenants de 2^{ème} AS aimant ou n'aimant pas le français

Concernant la deuxième question, cent vingt-sept (127) avouent que le manuel scolaire leur plaît, et quatre-vingt-un (81) ne leur plaît pas :

Chapitre V : Résultats et interprétations

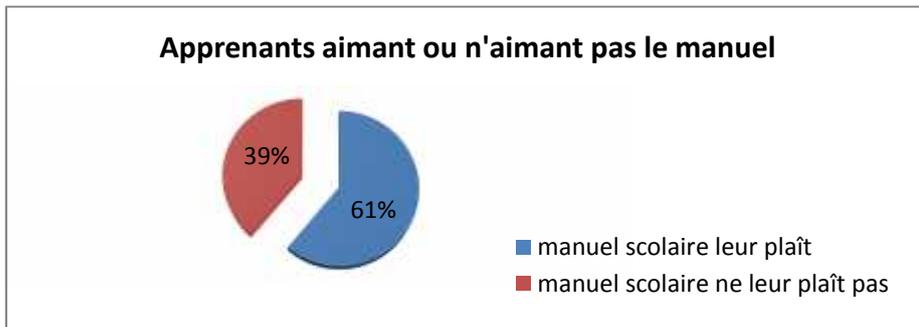


Figure 58 : Apprenants de 2^{ème} AS partisans et opposants du manuel scolaire

A la troisième question du questionnaire, les réponses obtenues sont comme suit : cent-vingt-cinq (125) apprenants approuvent l'existence de ces images dans le manuel, alors que quatre –vingt-trois (83) n'aiment pas les images utilisées :

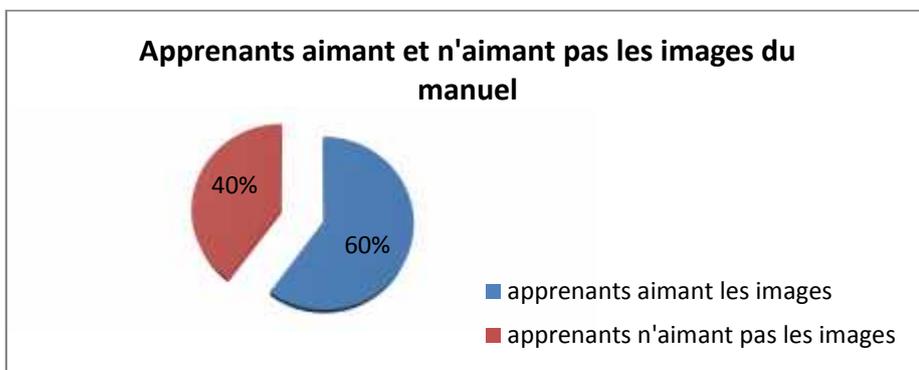


Figure 59 : Apprenants de 2^{ème} AS qui aiment ou n'aiment pas les images du manuel

Pour les couleurs utilisées, elles plaisent à cent-vingt-et-un élèves, ne plaisent pas à trente-cinq et plaisent un peu à cinquante-deux. Pour plus de précision nous représentons ces résultats sous forme d'un graphique circulaire :



Chapitre V : Résultats et interprétations

Figure 60 : Avis des apprenants de 2^{ème} AS sur les couleurs utilisées

Les réponses à la cinquième question qui concerne le choix du type d'image utilisé, vont être représentées dans ce tableau :

Type d'image	Nombre d'apprenants
Caricature	75
Bande dessinée	83
Photographie	41
Peinture	04
Courbes	02
Graphiques	03
Total	208

Tableau 28: Type d'image choisi par les apprenants de 2^{ème} AS

En représentant ces chiffres sous forme de graphique, nous obtenons les résultats suivants :

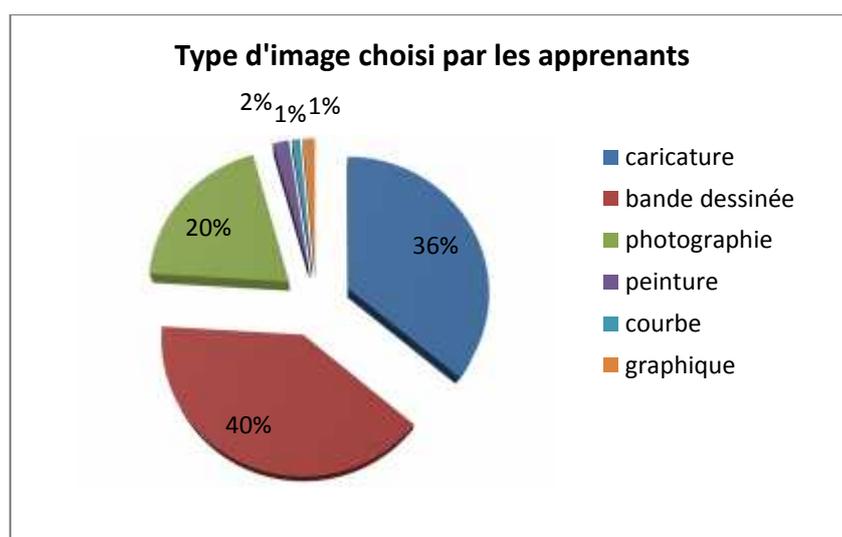


Figure 61: Types d'images choisis par les apprenants de 2^{ème} AS

Chapitre V : Résultats et interprétations

Pour la sixième question, deux-cents-un (201) apprenants approuvent l'idée que les images utilisées permettent de mieux comprendre et de mieux s'exprimer. Les sept (07) restants désapprouvent l'idée.

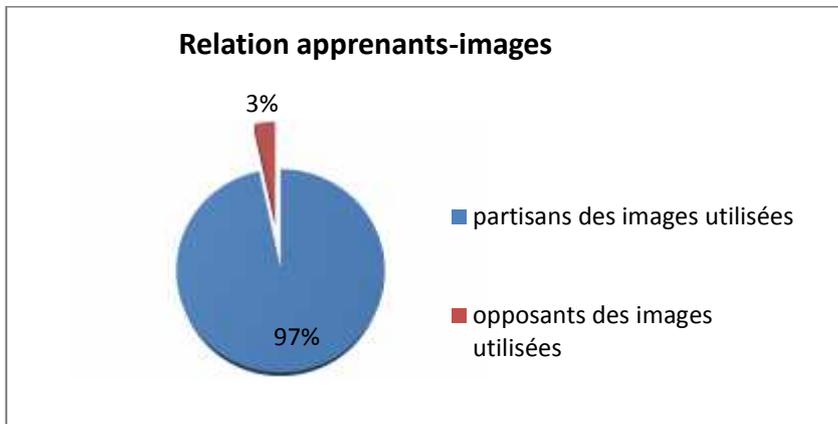


Figure 62: Relation images-apprenants

A la question suivante, deux cent-un (201) soutiennent l'idée que c'est le texte accompagné d'images qui permet la compréhension, les sept (07) restants pensent que c'est l'image accompagnée de texte qui aide à comprendre.

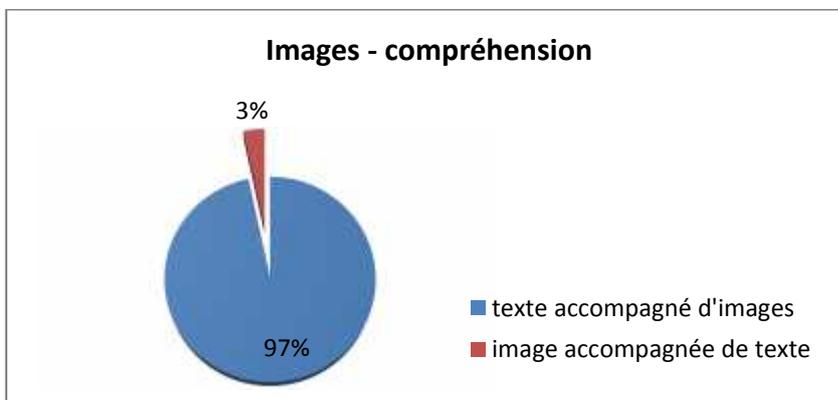


Figure 63 : Relation image- compréhension

La question qui concerne la relation image-expression, parmi les apprenants interrogés, cent-quatre-vingt-treize (193) pensent que c'est l'image accompagné de texte qui permet de mieux s'exprimer, alors que quinze (15) déclarent que c'est le texte accompagné d'images qui le permet.

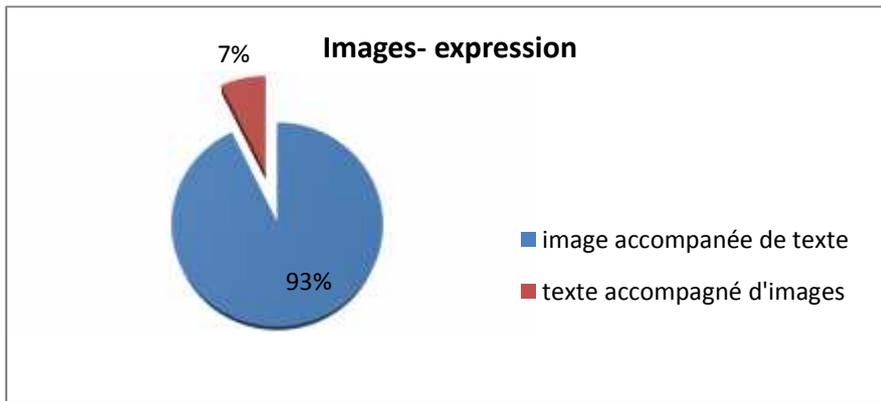


Figure 64 : Relation image- expression

Cependant parmi ces mêmes élèves, il y a deux-cent-trois (203) élèves qui souhaiteraient trouver d'autres types d'images dans le manuel. Seul, cinq (5) souhaiteraient se contenter des images qui existent dans le manuel. D'où les pourcentages ci-dessous :

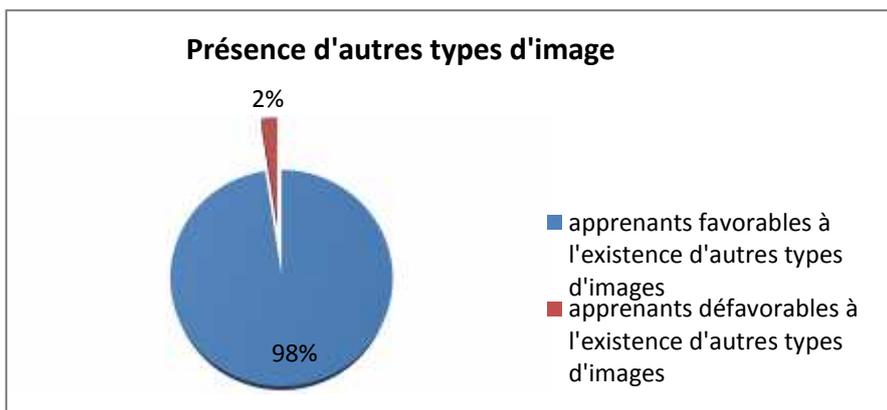


Figure 65: apprenants favorables ou défavorables à l'existence d'autres types d'image

Parmi les apprenants qui voudraient trouver d'autres types d'images, il y a cent-quatre (104) qui proposent un CD contenant des vidéos, quatre-vingt-dix-huit (98) sont pour le CD film documentaire et six (06) pour les images animées :

Chapitre V : Résultats et interprétations

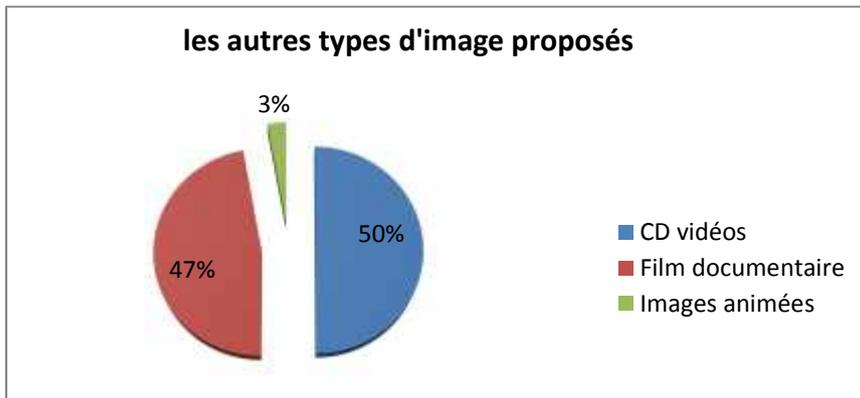


Figure 66 : Choix des autres types d'images

De ce questionnaire, nous déduisons que le pourcentage d'apprenants qui estiment la langue française (78%) est plus grand que celui de ceux qui ne l'aiment pas (22%). De même, le nombre des filles qui aiment le français est largement supérieur à celui des garçons et que le nombre de filles qui n'aiment pas cette langue est inférieur à celui des garçons. Parmi les élèves questionnés, il y a 61% qui estiment que le manuel scolaire est bon, alors que les (39%) désapprouvent l'idée. Nous pensons que le nombre d'apprenants qui n'aiment pas ce manuel est important, ils forment un peu plus du tiers du nombre total, ce qui n'est pas négligeable.

Les soixante pour cent (60 %) des apprenants auxquels nous avons soumis ce questionnaire trouvent que les images du manuel sont bien, les quarante pour cent qui restent pensent le contraire. Pour ce qui est des couleurs, les cinquante-huit pour cent (58%) sont contents, les vingt-cinq pour cent (25%) les apprécient un peu et dix-sept pour cent (17%) ne les aiment pas du tout.

Pour le choix des images, les apprenants ont une préférence pour la bande dessinée (40%) et la caricature (36%) puis vient en troisième position la photographie (20%). Enfin, très peu d'élèves ont choisi la peinture (2%), les graphiques (1%) et les courbes 1%). Ceci nous permet de déduire que les élèves sont beaucoup plus attirés par les dessins qui sont en relation avec leur vie sociale.

Aussi, les 97% des apprenants soutiennent l'idée que les images utilisées permettent de mieux comprendre et de mieux s'exprimer. Les 3% désapprouvent l'idée. Ces chiffres obtenus montrent l'importance de l'image dans l'apprentissage de cette langue étrangère. Presque la totalité des apprenants (97%) sont persuadés que c'est le

Chapitre V : Résultats et interprétations

texte accompagné d'images qui permet la compréhension, et que 98% considèrent que c'est l'image accompagné de texte qui permet de s'exprimer. De là, nous remarquons que l'apprenant fait la différence entre ce qui lui permet de développer la compréhension et ce qui favorise son expression. Seulement, ces mêmes apprenants (98%) souhaiteraient trouver d'autres types d'images dans ce manuel. Ils aimeraient des CD vidéo (50%), des CD de film documentaire (47%) et des images animées (3%). Ce désir d'avoir d'autres images dans le manuel vient de l'évolution technologique et l'ouverture sur le monde qui a permis de voir d'autres manuels qui sont accompagnés de CD. Nous citons l'exemple des manuels du DELF et du DALF. Avec toute cette révolution technologique ce jeune apprenant exige le meilleur.

V-3-3-Résultats du questionnaire des 3^{ème} AS :

Nous avons remis le même questionnaire aux apprenants de troisième année secondaire. Nous avons obtenu ces résultats :

Des deux cent-un (201) apprenants interrogés, cent-quatre-vingt-trois (183) aiment la langue française dont cent-vingt-sept (127) filles et cinquante-six (56) garçons, tandis que dix-huit (18) n'aiment pas cette langue, dont six (6) filles vingt-deux (12) garçons :

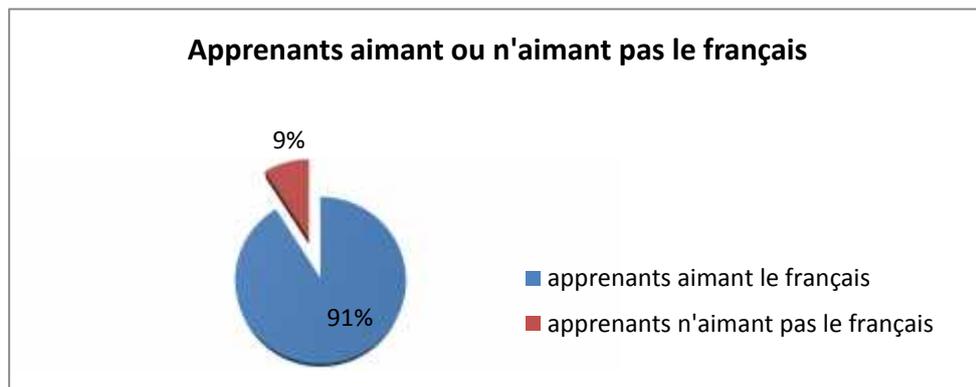


Figure 67 : Pourcentages des apprenants de 3^{ème} AS aimant ou n'aimant pas le français

Chapitre V : Résultats et interprétations

Cent quatre-vingt – onze (191) de ces mêmes apprenants, attestent que le manuel scolaire de la troisième année leur plaît, et dix (10) seulement avancent le contraire. Nous obtenons les pourcentages suivants :

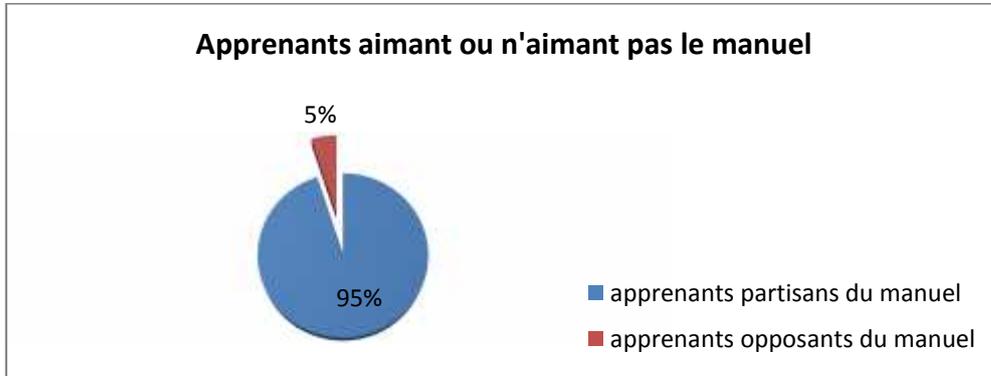


Figure 68 : Apprenants de 3^{ème} AS aimant ou n'aimant pas le manuel scolaire

Pour ce qui est des images du manuel scolaire, cent-quatre-vingt-sept (187) assurent que les images du manuel scolaire de troisième année leur plaisent, tandis que quatorze (14) avancent ne pas les apprécier :

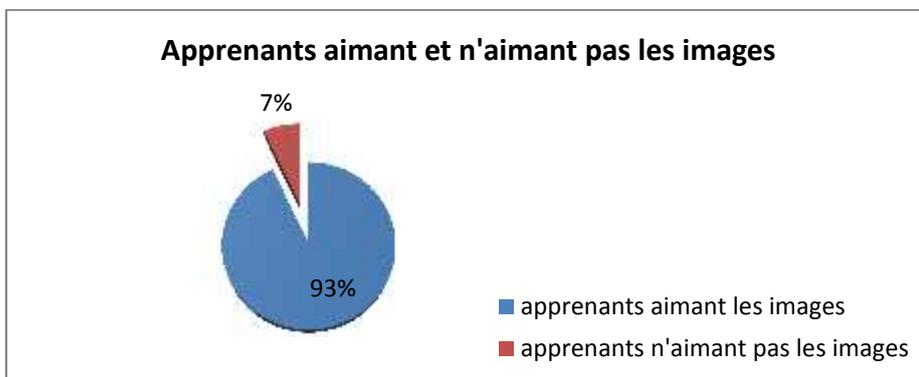


Figure 69 : Apprenants de 3^{ème} AS aimant et n'aimant pas les images du manuel

Les couleurs utilisées plaisent à cent-douze (112) apprenants, soixante-dix-neuf (79) déclarent qu'elles leurs plaisent un peu et les dix (10) restants avouent que les couleurs sont loin de leur plaire :

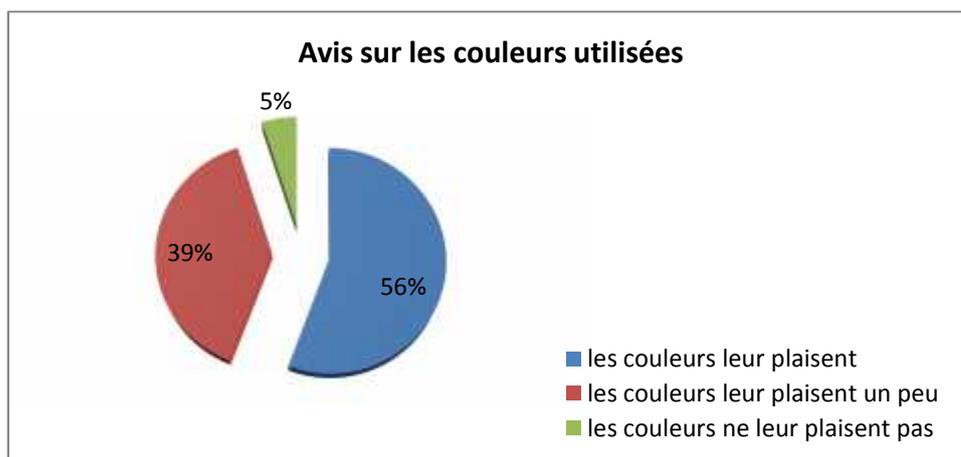


Figure 70 : Avis des apprenants de 3^{ème} AS sur les couleurs utilisées

Concernant le choix du type d'image que préfèrent chacun d'entre eux, nous allons le représenter dans le tableau ci-dessous :

Type d'image	Nombre d'apprenants
Caricature	83
Bande dessinée	59
Photographie	33
Peinture	04
Courbes	12
Graphiques	10
Total	201

Tableau 29: Type d'image choisi par les apprenants de 3^{ème} AS

Chapitre V : Résultats et interprétations

Pour plus de précision, nous représentons ces chiffres sous forme de graphique :

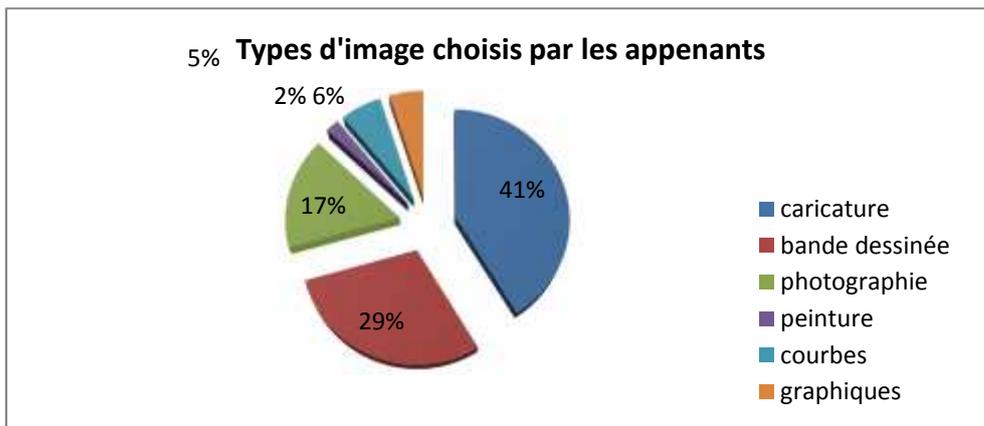


Figure 71 : Types d'image choisis par les apprenants de 3^{ème} AS

A la sixième question, la totalité des apprenants assurent que les images permettent de mieux comprendre et de mieux s'exprimer :

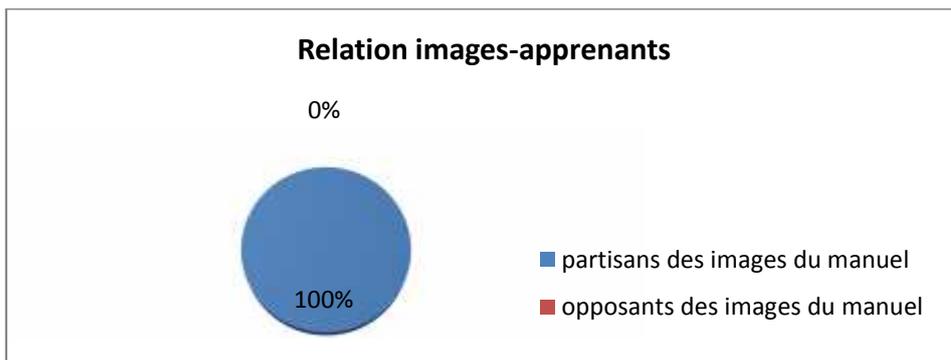


Figure 72 : Relation images- apprenants

La réponse à la septième question est comme suit : cent-quatre-vingt-dix-neuf (199) déclarent que c'est le texte accompagné d'images qui aide à comprendre et deux (02) que c'est l'image accompagnée de texte qui favorise la compréhension. D'où les pourcentages ci-dessous :

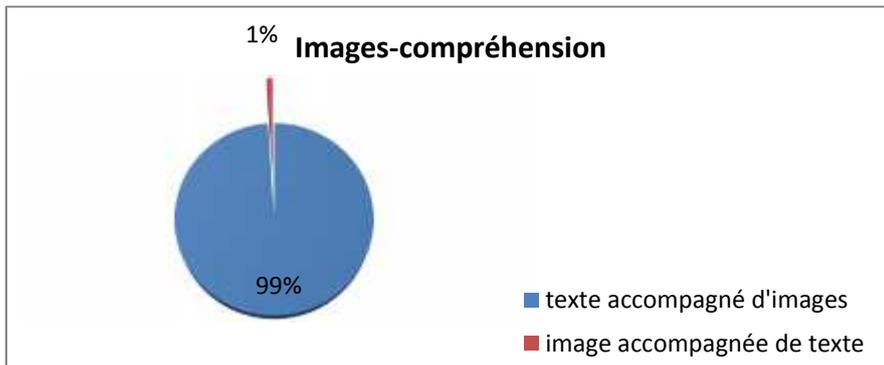


Figure 73 : Relation image- compréhension

Quant à ce qui favorise l'expression, cent-quatre-vingt-onze (191) soutiennent l'idée que c'est l'image accompagnée de texte qui favorise l'expression par contre dix (10) maintiennent l'idée que c'est le texte accompagné d'image (s) qui permet de mieux s'exprimer :

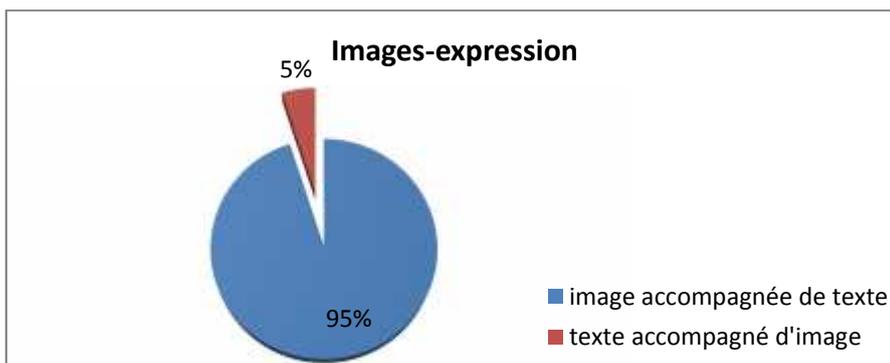
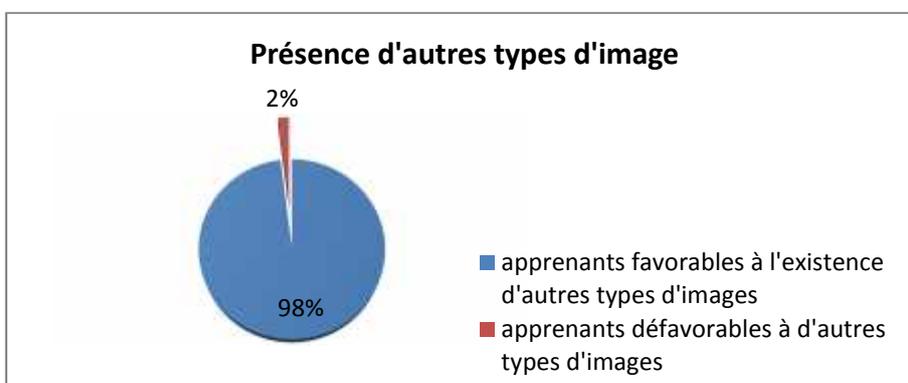


Figure 74 : Relation image- expression

Malgré leur satisfaction, la majorité (197) de ces apprenants souhaiterait trouver d'autres types d'images dans ce manuel :



Chapitre V : Résultats et interprétations

Figure 75: partisans et opposants de l'existence d'autres types d'image

Parmi ces lycéens qui aimeraient avoir d'autres types d'images, nous avons cent-neuf (109) qui préfèrent les CD vidéo, quatre-vingt-six (86) des CD de films documentaires et six (06) des images animées :

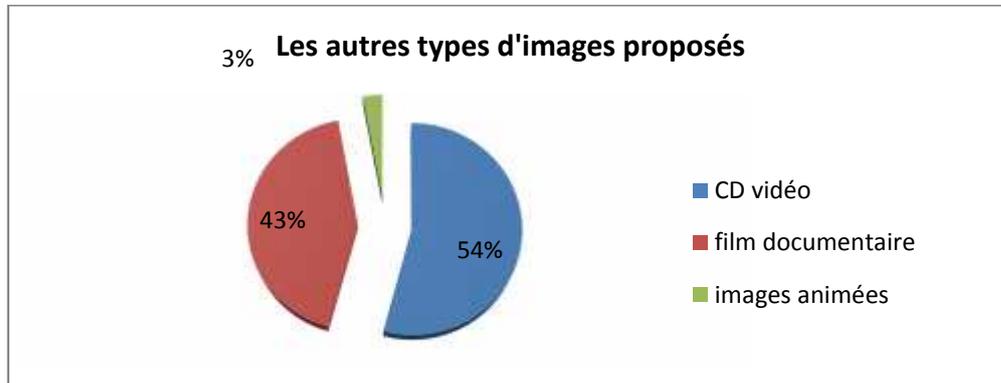


Figure 76 : Choix d'autres types d'image

Suite aux résultats obtenus, à l'exemple des autres niveaux ; la majorité des classes de terminale aiment le français. Il apparaît clairement que le nombre de filles qui aiment la langue française est nettement supérieur à celui des garçons. À l'inverse, le pourcentage de filles qui n'aiment pas cette langue est considérablement inférieur à celui des garçons. Ces pourcentages obtenus nous permettent de dire que les filles sont plus motivées et favorables à l'apprentissage du français.

Les 95% de ces mêmes apprenants apprécient le manuel scolaire. Ce qui nous laisse penser que ce manuel plaît à la majorité des lycéens. Nous pensons que parmi les raisons qui plaident, en faveur du manuel, sont les thèmes abordés qui relèvent du vécu de l'apprenant et de son environnement.

Parmi les apprenants de terminale qui ont répondu au questionnaire, 93% approuvent les images du manuel, 7% les désapprouvent. Après vérification, nous avons constaté que la totalité des apprenants qui n'apprécient pas les images du manuel font partis de ceux qui n'aiment pas le français et que les 5% des apprenants qui n'aiment pas le livre sont parmi ceux qui estiment que les images ne leur plaisent pas.

Chapitre V : Résultats et interprétations

Pour revenir aux couleurs utilisées, elles plaisent à 56%, plaisent un peu à 39% et ne plaisent pas du tout à 5%. De là, nous pouvons déclarer qu'en matière de couleur, il reste beaucoup à faire.

Quant au choix du type d'images les avis diffèrent. 41% favorisent la caricature, 29% la bande dessinée, 17% la photographie, 6% les courbes, 5% les graphiques et 2% la peinture. Tous les élèves qui ont plaidé pour les courbes et les graphiques sont des élèves qui appartiennent aux filières scientifiques. De plus, nous constatons qu'un nombre important d'apprenants favorisent les images qui dépeignent la société. Ils ont donc une préférence pour les images qui sont proches de leur vie quotidienne.

Les 99% des apprenants estiment que l'image permet de mieux comprendre et de mieux s'exprimer. Nous remarquons une prise de conscience concernant le rôle de l'image dans l'apprentissage d'une langue étrangère.

Pour plus d'explications, nous avons voulu savoir si c'est le texte accompagné d'images qui favorise la compréhension ou l'image accompagnée de texte. Les réponses obtenues étaient comme suit :

-99% affirment que c'est le texte accompagné d'images qui favorise la compréhension,

-1% pense que c'est l'image accompagnée de texte qui la permet.

A une question similaire, qui concerne l'expression et non la compréhension :

-91% déclarent que c'est l'image accompagnée de texte qui favorise l'expression,

-9% estiment que c'est le texte accompagné d'images qui la favorise.

A partir de ces réponses, il apparaît clairement que les élèves font la différence entre la compréhension et l'expression, entre ce qui les aide à comprendre et ce qui les aide à s'exprimer.

Malgré la considération donnée aux images qui figurent dans le manuel, 98% de ces apprenants souhaiteraient trouver d'autres types d'images dans le manuel contre 2% qui se contentent des ceux qui sont dans le manuel actuel. Ce désir d'avoir recours à

Chapitre V : Résultats et interprétations

d'autres types d'images nous semble provenir de l'évolution technologique et de la mondialisation.

Parmi ces apprenants favorables à de nouvelles images, nous avons 54% qui sont pour les CD vidéo qui accompagnent les manuels, 43% pour les films documentaires et 3% pour les images animées. Ces résultats confirment le contact avec d'autres civilisations grâce à l'internet.

V-3-4-Comparaison entre les résultats des trois niveaux :

Nous allons procéder à une comparaison entre les résultats obtenues pour chaque question dans les trois niveaux.

La première question :

Pour voir mieux les résultats des trois niveaux, nous les représentons sous forme d'un tableau :

	1 ^{ère} AS				2 ^{ème} AS				3 ^{ème} AS			
	F	G	F	G	F	G	F	G	F	G	F	G
	+	+	-	-	+	+	-	-	+	+	-	-
Nb apprenants par sexe	116	51	11	37	101	62	12		127	56	6	12
Total selon le choix	167		43		163		23		183		18	
	80%		20%		78%		22%		91%		9%	
Total	210				208				201			

(F)=fille (G) =garçon (+)=aime le français (-) n'aime pas le français

Tableau30 : Apprenants et langue française

Nous remarquons que dans les trois niveaux, le nombre d'apprenants qui aiment le français est supérieur à celui qui déclare l'inverse. Le nombre de filles qui aiment le français dépasse de loin celui des garçons, par contre nous voyons l'inverse, quand il s'agit de ceux qui n'aiment pas le français : le nombre de filles est inférieur à celui des garçons.

Chapitre V : Résultats et interprétations

La deuxième question :

Voici les résultats sous forme d'un tableau :

	1 ^{ère} AS		2 ^{ème} AS		3 ^{ème} AS	
	Pour manuel	Contre manuel	Pour manuel	Contre manuel	Pour manuel	Contre manuel
Nb apprenants	174	36	127	81	191	10
Pourcentage	83%	17%	61%	39%	95%	05%
Total	210		208		201	

Tableau 31: Appréciations sur les manuels

Le pourcentage le plus élevé d'apprenants qui apprécient le manuel scolaire se trouve en troisième année (95%), vient en deuxième position ceux de la première année avec 83% puis en troisième et dernière position ceux de la deuxième année avec 61%. Nous constatons qu'en 2^{ème} AS, le nombre d'apprenants qui n'aiment pas le manuel actuel est important. Dans le manuel de deuxième année, il n'y a pas certaines parties de la séquence comme par exemple l'évaluation formative. Certaines séquences ne contiennent que la compréhension du texte.

La troisième question :

	1 ^{ère} AS		2 ^{ème} AS		3 ^{ème} AS	
	Partisans	opposants	Partisans	opposants	Partisans	opposants
Nb d'apprenants	161	49	125	83	187	14
Pourcentage	77%	23%	60%	40%	93%	7%
Total	210		208		201	

*Partisans = ceux qui apprécient l'image du manuel scolaire,

*Opposants = ceux qui n'apprécient pas l'image du manuel scolaire.

Tableau 32: opposants et partisans du manuel scolaire

Le taux le plus élevé des apprenants qui apprécient les images du manuel scolaires est celui de la troisième année avec 93%, puis vient en deuxième position la première année avec 77% et la dernière place revient à la deuxième année avec 60%. Ce

Chapitre V : Résultats et interprétations

résultat confirme les celui obtenu dans la deuxième question. Après vérification, nous avons trouvé que la totalité des élèves qui déclarent que le manuel ne leur plaît pas sont les mêmes personnes qui disent que les images du manuel ne sont pas intéressantes.

La quatrième question :

Les apprenants doivent choisir l'une des trois propositions suivantes : les couleurs leur plaisent, les couleurs leur plaisent un peu, les couleurs ne leur plaisent pas. Les réponses des élèves étaient comme suit :

	1 ^{ère} AS			2 ^{ème} AS			3 ^{ème} AS		
	Oui	Non	Un peu	Oui	Non	Un peu	Oui	Non	Un peu
Nb d'apprenants	139	11	60	121	35	52	112	10	79
Pourcentage	66%	5%	29%	58%	17%	25%	56%	5%	39%
Total	210			208			201		

Tableau 33: Avis sur les couleurs des images utilisées dans les manuels scolaires.

Les résultats obtenus montrent que plus de la moitié des apprenants sont favorables aux couleurs utilisées. La différence du point de vue se situe au niveau des élèves qui n'aiment pas les couleurs. Pour les niveaux de 1^{ère} AS et de 3^{ème} AS le pourcentage est le même (5%), mais pour les 2^{ème} AS, il a triplé. Avec tous les moyens technologiques accompagnant la vie quotidienne, l'apprenant fait la différence et devient plus exigeant en qualité.

La cinquième question :

Les images fixes sont variées, les apprenants ont une préférence pour l'une ou l'autre. Nous représentons le résultat de leur choix dans le tableau ci-dessous :

Chapitre V : Résultats et interprétations

Type d'image	1 ^{ère} AS		2 ^{ème} AS		3 ^{ème} AS	
	Nb	%	Nb	%	Nb	%
Caricature	82	39%	75	36%	83	41%
Bande dessinée	79	38%	83	40%	59	29%
Photographie	30	14%	41	20%	33	17%
Peinture	08	4%	04	2%	04	2%
Courbe	06	3%	02	1%	12	6%
Graphique	05	2%	03	1%	10	5%
Total	210	100%	208	100%	201	100%

Tableau 34: Choix du type d'image par les apprenants de chaque niveau

Pour les trois niveaux, le premier choix revient soit à la caricature ou à la bande dessinée avec un pourcentage qui se rapproche. La deuxième position revient à celle qui n'a pas pris la première position (la caricature ou la bande dessinée). Nous remarquons que pour la troisième année, il existe une grande différence quant au pourcentage par rapport aux deux autres niveaux. La troisième place est occupée par la photographie avec un pourcentage voisin, pour les trois niveaux. Nous pensons que le choix des apprenants concernant ces trois types d'images peut s'expliquer par le fait que ces genres sont proches de la vie quotidienne de l'apprenant. Nous les trouvons dans les revues ; les journaux, les magazines, les réseaux sociaux⁵.

Pour les apprenants de la troisième année⁶, nous constatons une prise de conscience concernant les graphiques et les courbes, d'où les pourcentages plus élevés que ceux des autres niveaux. La raison est que ces apprenants sont plus confrontés que les autres, aux graphiques et aux courbes et sont conscients de leur importance dans l'apprentissage.

Peu d'élèves sont motivés par la peinture. Certes, ils ont eu des cours de dessin, durant leur formation, mais ils ne sont pas habitués à ce genre d'image comme moyen d'apprentissage, d'où le faible pourcentage obtenu.

⁵ Dans les réseaux sociaux, il y a publication d'un très grand nombre de photographies et de caricatures qui sont échangées, ce qui explique le penchant des apprenants pour ces genres.

⁶ Spécialement les classes scientifiques (M-TM-SNV)

Chapitre V : Résultats et interprétations

La sixième question :

Les réponses recueillies sont représentées dans le tableau ci-dessous :

	1 ^{ère} AS		2 ^{ème} AS		3 ^{ème} AS	
	oui	Non	Oui	Non	Oui	Non
Nb d'apprenants	208	02	201	07	201	00
Pourcentage	99%	01%	97%	03%	100%	00%
Total	210		208		201	

Tableau 35: Relation images- apprenants

Les pourcentages obtenus dévoilent un fait : l'image permet à l'apprenant de mieux comprendre et de mieux s'exprimer. Ces apprenants sont conscients du rôle que joue l'image dans l'apprentissage de la langue étrangère. Les réponses aux questions qui vont suivre vont nous permettre de mieux nous éclairer sur la question.

La septième question :

	1 ^{ère} AS		2 ^{ème} AS		3 ^{ème} AS	
	1	2	1	2	1	2
Nb d'apprenants	198	12	201	7	199	02
Pourcentage	94%	6%	97%	3%	99%	1%
Total	210		208		201	

1= texte accompagné d'image favorise la compréhension

2= image accompagnée de texte favorise la compréhension

Tableau 36: Relation image-compréhension

Dans les trois niveaux, presque la totalité des apprenants admettent l'idée que c'est le texte accompagné d'image(s) qui favorise la compréhension.

La huitième question :

Dans la question précédente, il était question de l'image et sa relation avec la compréhension, cette question traite de la relation entre l'image et l'expression :

Chapitre V : Résultats et interprétations

	1 ^{ère} AS		2 ^{ème} AS		3 ^{ème} AS	
	A	B	A	B	A	B
Nb d'apprenants	173	37	193	15	191	10
Pourcentage	82%	18%	93%	7%	95%	5%
Total	210		208		201	

A= image accompagnée de texte favorise l'expression

B= texte accompagné d'image favorise l'expression

Tableau 37: Relation image-expression

Les réponses favorisant l'idée que c'est l'image accompagnée de texte qui permet de mieux s'exprimer vont en ordre croissant d'un niveau à un autre.

A partir des réponses obtenues de ces deux dernières questions, nous comprenons que les apprenants font la différence entre ce dont ils ont besoin pour mieux comprendre et ce dont ils ont besoin pour mieux s'exprimer.

La neuvième question :

Bien que la majorité des apprenants soient favorables aux images des manuels scolaires, beaucoup d'entre-eux sont pour l'existence d'autres types d'images comme le montre le tableau ci- dessous :

	1 ^{ère} AS		2 ^{ème} AS		3 ^{ème} AS	
	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non
Nb d'apprenants	201	09	203	05	197	04
Pourcentage	96%	4%	98%	2%	98%	02%
Total	210		208		201	

Tableau 38: Partisans et opposants de l'existence d'autres types d'images

Ce tableau montre clairement que presque la totalité des apprenants aimeraient trouver d'autres types d'images dans les manuels scolaires. Le monde est devenu un

Chapitre V : Résultats et interprétations

petit village, ces apprenants sont en contact directe avec ce qui s'y passe, grâce à l'internet et aux instituts⁷ des différents pays.

Dixième question :

Il existe plusieurs types d'images qu'elles soient fixes ou animées:

	1 ^{ère} AS			2 ^{ème} AS			3 ^{ème} AS		
	V	FD	IA	V	FD	IA	V	FD	IA
Nb d'apprenants	101	97	03	104	98	6	109	86	6
Pourcentage	50%	48%	2%	50%	47%	3%	55%	44%	1%
Total	198			201			199		

-V= CD Vidéo -FD= film documentaire -IA= image animée

Tableau 39: Choix d'autres types d'images

En somme, pour tous les niveaux, la première place revient aux vidéos, la deuxième aux films documentaire et la dernière aux images animées. Les favoris sont les vidéos, parce que les élèves sont habitués aux choses qui ne prennent pas beaucoup de temps avec les réseaux sociaux, ils souhaiteraient les trouver dans leurs manuels.

En comparant les réponses recueillies à partir du questionnaire donné aux apprenants des trois niveaux, nous notons que la majorité des apprenants et particulièrement les filles, aiment la langue française et souhaiteraient l'apprendre. En abordons la question avec un groupe d'élèves de troisième année, ils ont affirmé que cette langue est importante pour les études supérieures, vu que presque toutes les filières enseignées à l'université se font en langue française.

Les manuels scolaires actuels semblent plaire à la plupart des étudiants, à l'exception de celui de la deuxième année où un pourcentage, non négligeable d'apprenants, déclare ne pas l'apprécier. Ce manuel ne respecte pas le contenu du projet comme il est annoncé dans le programme⁸. Les images que contient ce manuel leur plaisent plus au moins. Mais, concernant les couleurs, il reste beaucoup à faire. L'existence de l'internet, des centres culturels français, des réseaux sociaux auxquels ils

⁷Avant, ces instituts portaient le nom de centre culturel.

⁸Nous avons déjà expliqué cela auparavant.

Chapitre V : Résultats et interprétations

sont en contact leur permet de comparer entre ce qui est entre leurs mains et ce qu'ils voient ailleurs. Cette remarque confirme le choix du type d'image qu'ils préfèrent.

Ces apprenants déclarent que l'image est importante pour la compréhension et l'expression. Il est à noter, qu'ils font la différence entre la compréhension et l'expression, comme nous l'avons réalisé, suite aux réponses données. La plus grande partie d'entre eux souhaiteraient trouver d'autres types d'images dans ce document.

En quête de plus de réponses à nos interrogations et dans le but d'optimiser notre étude, nous avons adressé un questionnaire aux enseignants du secondaire.

3-4-Résultat du questionnaire destiné aux enseignants :

Nous avons voulu savoir si le manuel de chacun des trois niveaux interprète le programme, les réponses obtenues étaient comme suit :

	1 ^{ère} AS			2 ^{ème} AS			3 ^{ème} AS		
	Oui	Non	Partiel- lement	Oui	Non	Partiel- lement	Oui	Non	Partiel- lement
Nb d'enseignants	40	00	02	06	09	27	42	00	00
Total	42			42			42		

Tableau 40: Manuels scolaires du secondaire et programmes

Nous représentons ces réponses sous forme de graphiques (chaque graphique représentera un niveau):

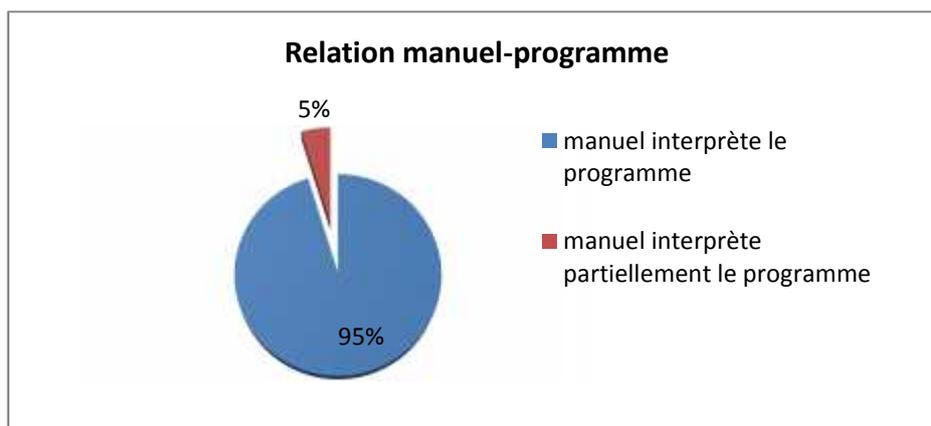


Figure 77 : Relation manuel-programme en 1^{ère} AS.

Pour ce manuel, la plupart des enseignants (95%) l'apprécient et estiment qu'il interprète le programme fixé par l'institution. Un nombre très réduit d'enseignants pense qu'il ne l'interprète que partiellement. Aucun enseignant n'est contre ce manuel.

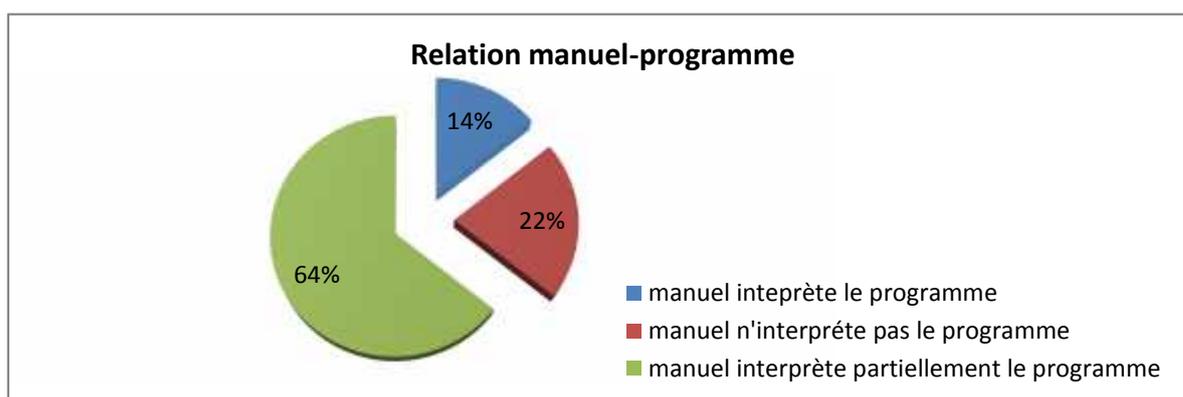


Figure 78 : Relation manuel-programme en 2^{ème} AS.

Pour le manuel scolaire de la deuxième année: Les avis diffèrent, mais la plupart de ces enseignants (64%) déclarent que ce manuel n'interprète le programme que partiellement. Ceci confirme ce que nous avons avancé concernant ce manuel⁹. Pour certains (14%), il interprète le programme et pour d'autres (22%) il ne l'interprète pas du tout.

Pour le manuel de la troisième année, l'ensemble des enseignants (100%) questionnés affirment qu'il interprète le programme.

⁹ Nous avons dit que certaines étapes du projet ont été omises dans ce manuel.

Chapitre V : Résultats et interprétations

A la deuxième question les enseignants ont répondu comme suit :

Pour les 1^{ère} AS : dix-neuf (19) n'utilisent que le manuel, un (01) ne l'utilise pas, quatre (04) un peu et dix-huit (19) souvent, d'où les pourcentages suivants :

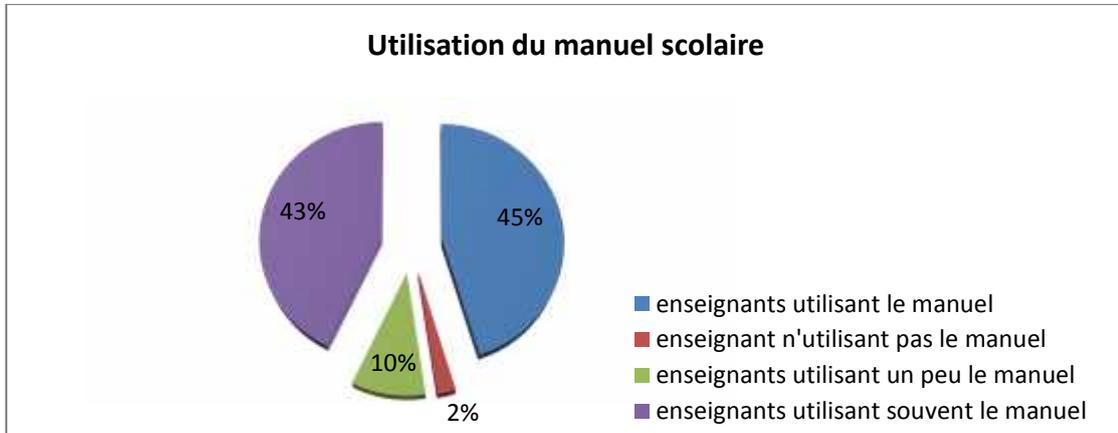


Figure 79 : Utilisation du manuel de 1^{ère} AS

Pour les 2^{ème} AS : Huit (08) ont donné une réponse affirmative, un (01) a donné une réponse négative, onze (11) ont déclaré l'utiliser un peu et vingt-deux (22) souvent :

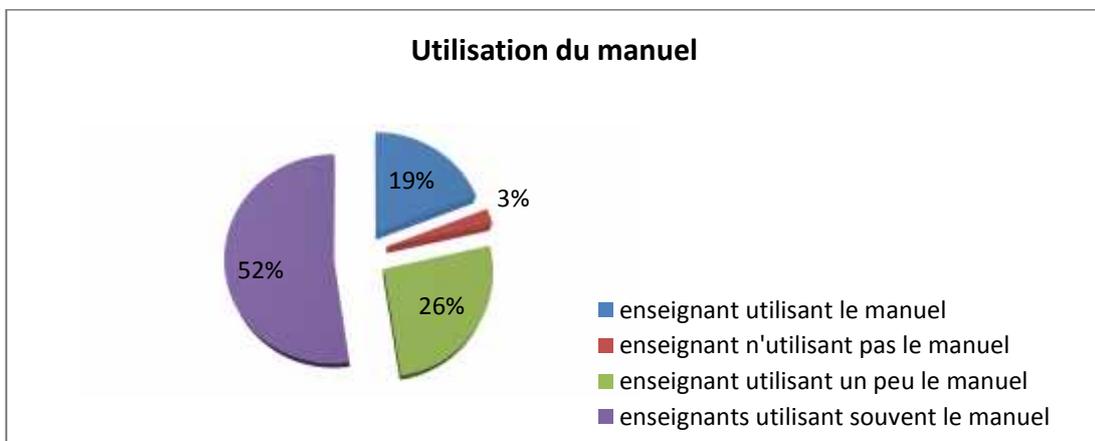


Figure 80: Utilisation du manuel de 2^{ème} AS

Pour les 3^{ème} AS : vingt-trois (23) avouent n'utiliser que le manuel, alors que dix-neuf (19) l'utilisent souvent¹⁰ :

¹⁰ Nous remarquons qu'aucun enseignant n'a donné ni une réponse négative, ni a déclaré qu'il l'utilisait un peu.

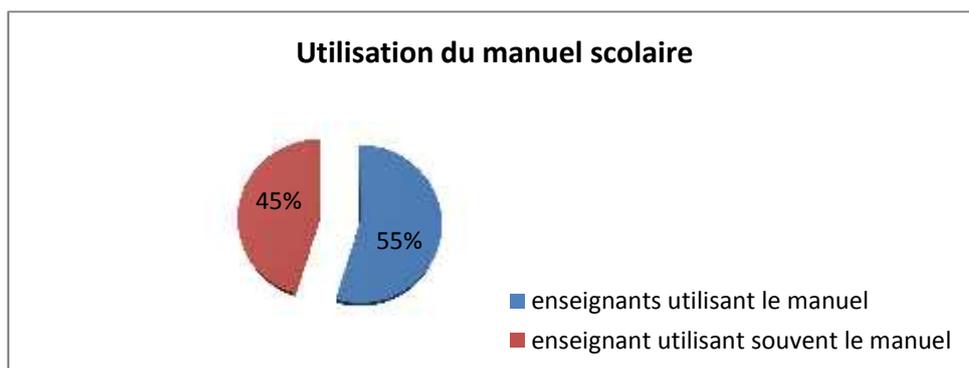


Figure 81: Utilisation du manuel de 3^{ème} AS

De ces trois graphiques, nous déduisons que le manuel le plus apprécié et le plus utilisé est celui de la troisième année secondaire, vient en deuxième position celui de la première année et en dernière position celui de la deuxième année.

Concernant la troisième question, la quasi-totalité des enseignants sont favorables à l'existence des images dans le manuel scolaire.

Dans la réponse à la question qui suit, trente-neuf (39) enseignants pensent que l'image a pris une importance plus grande dans ces nouveaux manuels et trois (03) seulement stipulent le contraire :

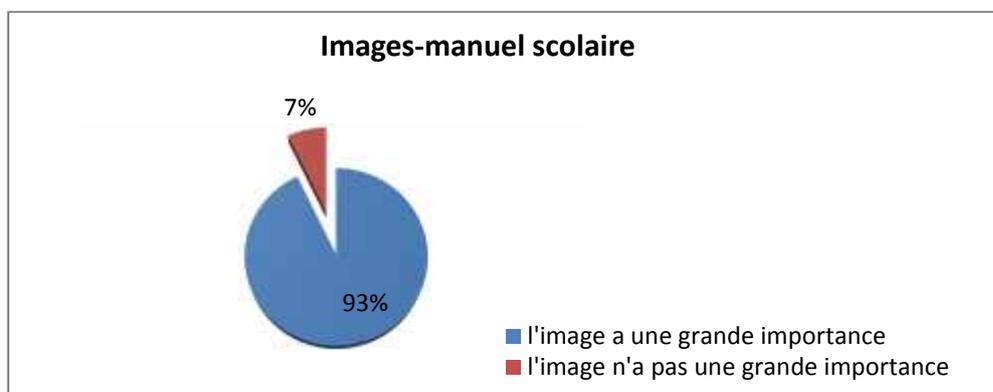


Figure 82 : Images -manuels scolaires actuels

Bien que la majorité des enseignants leur soit favorable, les réponses sont divergentes concernant leur suffisance ou insuffisance :

Chapitre V : Résultats et interprétations

	1 ^{ère} AS		2 ^{ème} AS		3 ^{ème} AS	
	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non
Nb d'enseignants	35	07	38	04	13	29
Total	42		42		42	

Tableau41 : Suffisance ou insuffisance des images dans les manuels du secondaire

Nous obtenons les pourcentages suivants :

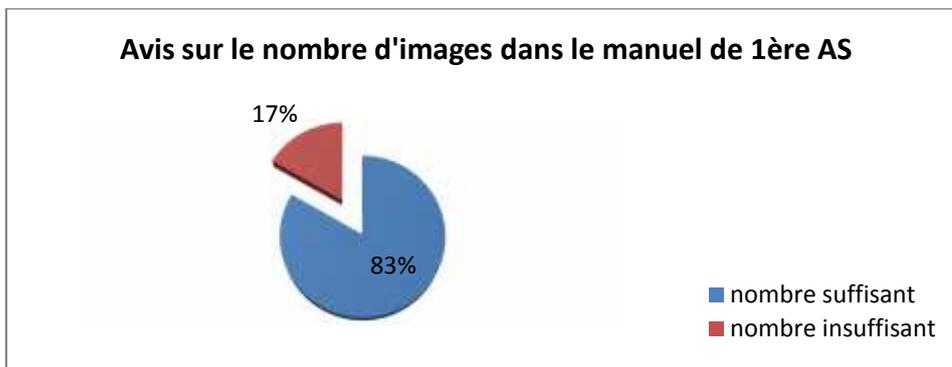


Figure 83: Suffisance ou insuffisance du nombre d'images dans le manuel de 1^{ère} AS

Les 83% des enseignants jugent que les images sont suffisantes dans le manuel scolaire de la première année secondaire, alors que 17% annoncent le contraire.



Figure 84: Suffisance ou insuffisance du nombre d'images dans le manuel de 2^{ème} AS

Selon 90% des enseignants, le nombre d'images, dans le manuel scolaire, est suffisant, le reste (10%) s'opposent à cette affirmation.

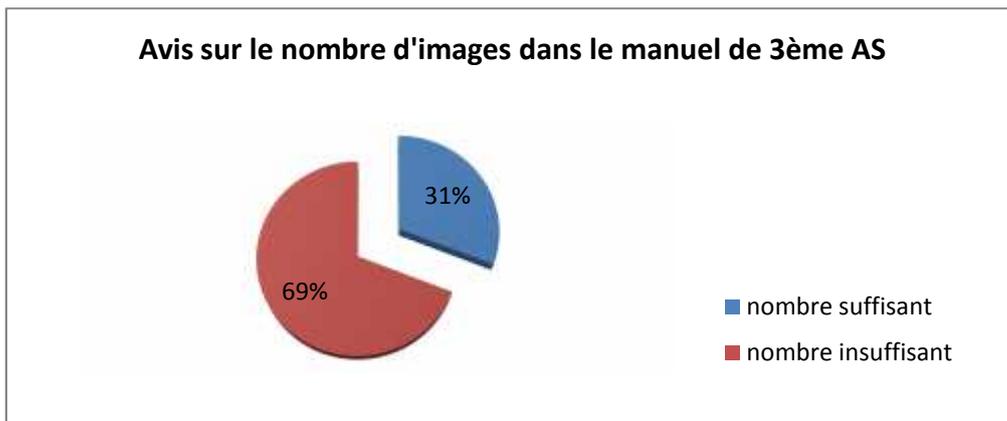


Figure 85: Suffisance ou insuffisance du nombre d'images dans le manuel de 3^{ème} AS

A l'inverse des autres niveaux, plus des deux tiers (69%) des enseignants pensent que le nombre des images dans le manuel scolaire est insuffisant. En effet, comme nous l'avons vu dans le chapitre précédant, il n'en existe que dix-sept (17), tandis qu'en 2^{ème} AS il y a quarante-six (46) et en 1^{ère} AS vingt-cinq (25).

Concernant les couleurs utilisées et leurs effets sur la motivation des apprenants, nous représentons les réponses obtenues dans le tableau suivant:

	1 ^{ère} AS			2 ^{ème} AS			3 ^{ème} AS		
	Oui	Non	Un peu	Oui	Non	Un peu	Oui	Non	Un peu
Nb d'enseignants	18	04	20	21	04	17	24	04	14
Total	42			42			42		

Tableau 42: Avis des enseignants concernant les couleurs utilisées

A partir de ce tableau, nous constatons que les points de vue divergent. Le nombre le plus élevé d'enseignants qui pensent que les couleurs des images motivent l'apprenant se trouvant en troisième année (vingt-quatre), suivie par la deuxième année (vingt-et-un) et enfin la première année (dix-huit). Ceux qui pensent que ces couleurs motivent leurs apprenants un peu sont au nombre de Vingt (20) en 1^{ère} AS, dix-sept

Chapitre V : Résultats et interprétations

(17) en 2^{ème} AS et quatorze (14) en 3^{ème} AS. Dans les trois niveaux, quatre enseignants pensent que ces couleurs utilisées dans les images existantes dans ce document pédagogique ne motivent pas les apprenants.

Parmi ces mêmes enseignants, quarante (40) pensent que l'image du manuel favorise une meilleure compréhension et une meilleure expression, alors que les deux (02) restants ne sont pas d'accord avec cette affirmation. D'où les pourcentages suivants :

-95% affirment que l'image du manuel permet une meilleure compréhension et une meilleure expression ;

-5% déclarent que l'image du manuel ne favorise pas cela.

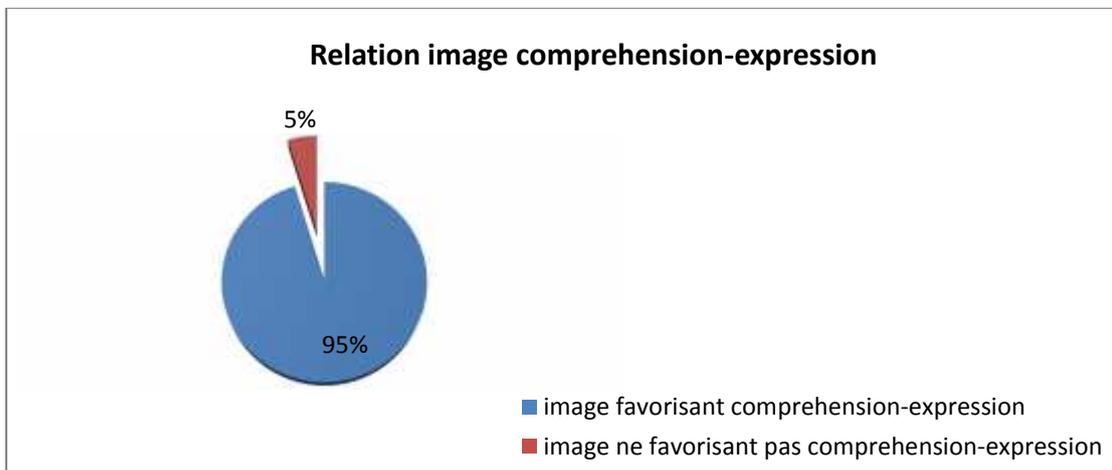


Figure 86 : Relation images / compréhension-expression

Dans le but de récolter le maximum d'informations sur notre travail, nous avons demandé si l'image associée au texte assure une meilleure compréhension. Les réponses obtenues étaient comme suit : trente-sept (37) approuvent l'idée, trois (03) attestent que l'image associée au texte permet partiellement une meilleure compréhension alors que deux (02) sont défavorables.

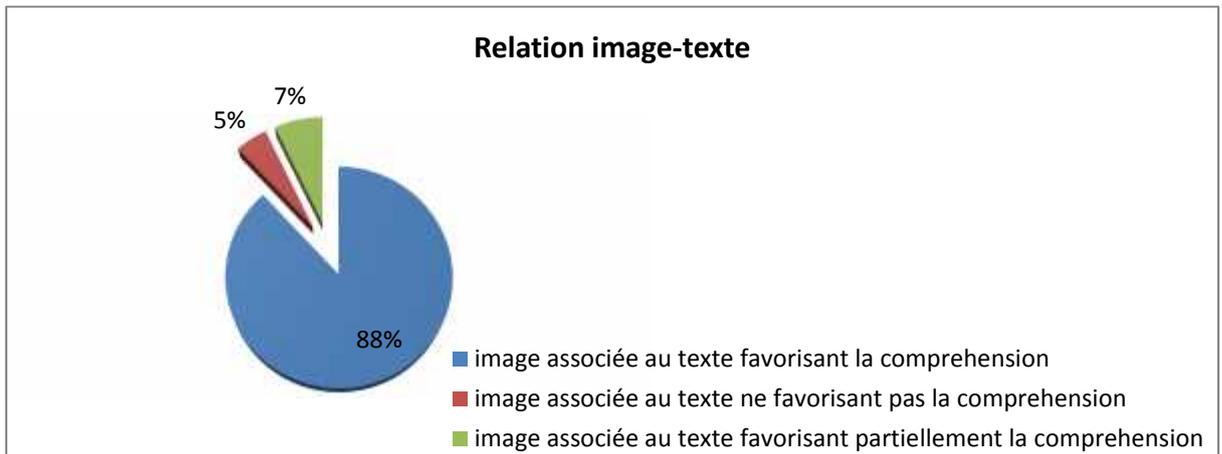


Figure 87 : Relation image-texte dans le manuel scolaire du secondaire

Le projet contient de nombreuses activités, la réponse à la neuvième question va nous permettre de savoir laquelle nécessiterait le plus la présence de l'image. Dix-sept (17) d'entre eux pensent que la présence de l'image est cruciale pour la compréhension écrite, quinze (15) pour l'expression orale, sept (07) pour l'expression écrite, trois (03) la compréhension orale et aucun choix n'est porté sur les activités de langue.

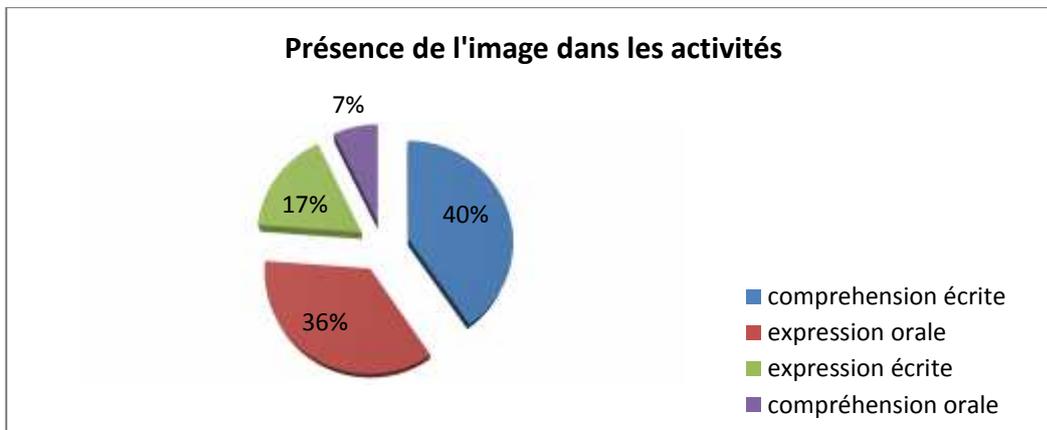


Figure 88: Images et activités du manuel

Enfin, en réponse à la dernière question tous les enseignants souhaiteraient trouver d'autres types d'images dans le manuel scolaire du secondaire. Pour le choix du type d'images trente-trois (33) sont pour les CD vidéo et neuf (09) pour les films documentaires. Aucun choix ne s'est porté sur les images animées.

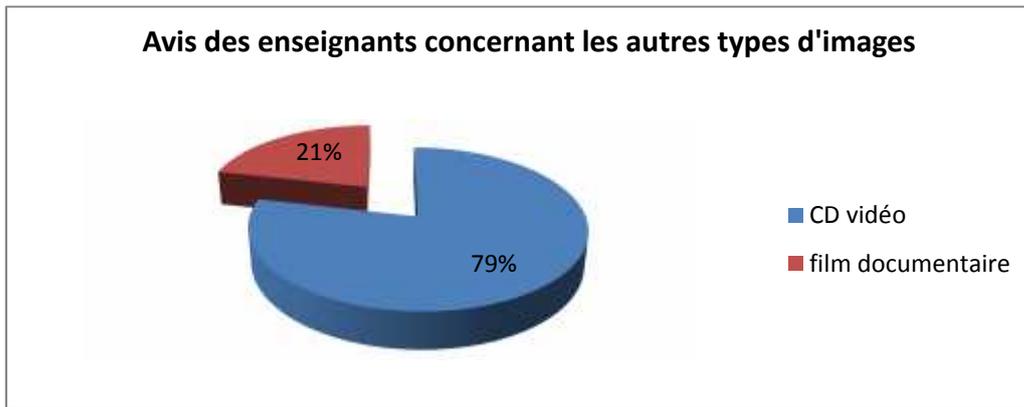


Figure 89: Avis des enseignants concernant les autres types d'images

En somme, la majorité des enseignants estiment que les nouveaux manuels scolaires sont meilleurs, et les images qu'ils contiennent permettent l'apprentissage de la langue étrangère. Seulement, il reste à améliorer la qualité des couleurs utilisées. Ces enseignants déclarent que les activités, où l'image est nécessaire, sont : la compréhension écrite, l'expression orale et l'expression écrite.

Suite aux résultats obtenus à partir des différents questionnaires, nous pensons que les apprenants ont une volonté d'apprendre le français. Le manuel, outil didactique, est présent pour faciliter cette tâche. En effet, le manuel scolaire est une interprétation du programme instauré par le ministère de l'éducation nationale. Selon les réponses, le manuel de deuxième année secondaire ne le respecte que partiellement, certaines phases du projet ne figurent pas à l'intérieur de ce document.

Selon les points de vue des apprenants et des enseignants interrogés, l'image joue un très grand rôle dans l'apprentissage (compréhension et expression) du français langue étrangère. Actuellement, nos apprenants sont en relation avec les manuels d'autres pays et aussi avec les nouvelles technologies de communication comme l'internet, les réseaux sociaux, et d'autres, ils constatent une meilleure qualité de l'image et des couleurs utilisées, c'est pourquoi ils aspirent à une amélioration de leur outil didactique. Dans le but de motiver les apprenants et les inciter à apprendre cette langue, il serait judicieux d'améliorer la qualité des couleurs employées dans l'enseignement/apprentissage. De plus, des images proches de la réalité auront plus d'effet sur les apprenants que les autres.

Chapitre V : Résultats et interprétations

Dans presque la totalité des questionnaires, les destinataires des questionnaires¹¹ expriment le désir d'accéder à d'autres types d'image pour optimiser l'apprentissage.

¹¹ Apprenants et enseignants.

CONCLUSION GENERALE

Conclusion générale

Notre travail de recherche se veut une réponse aux hypothèses que nous nous sommes proposées de vérifier. Ces hypothèses concernent les images fixes du manuel scolaire qui accompagnent des textes ou qui sont accompagnées de textes. Nous avons cherché des réponses à ces questions : quelle(s) relation(s) y a-t-il entre ces icônes et le texte ? Quel est l'impact de ces images, comme support, sur l'apprentissage de la langue française en Algérie ? Ces réponses ont été faites par le biais de l'analyse des trois manuels scolaires du secondaire, ainsi que des réponses recueillies des questionnaires que nous avons adressés aux apprenants des trois niveaux et aux enseignants.

Nous ne prétendons pas tirer des conclusions absolues, les résultats obtenus sont tributaires du groupe d'apprenants et d'enseignants questionnés. Ils ne sont valables que pour notre corpus et les personnes interrogées, donc, ils sont discutables. Selon Van der Maren (2005 :142-143) cité par (L. Hamon, 2007: 352) la critique d'une enquête par rapport à ses données se base sur deux interrogations: la première concerne le fait de savoir si les instruments choisis sont capables de procurer le matériel le plus approprié, alors que la seconde est de savoir si le nombre des personnes choisies pour répondre est suffisant et varié. Nous adhérons à son point de vue dans lequel il affirme qu'aucune collecte de données n'est parfaite, pour cette raison il faut l'avouer et par conséquent être prudent et discret.

Certes, les résultats obtenus peuvent être critiqués, mais il n'empêche qu'ils sont nécessaires pour aboutir à l'amélioration ou à l'innovation pédagogique dans la didactique des langues, puisque ces avis sont donnés par les concernés en premier lieu..

Avant de tirer des conclusions concernant l'image, nous allons, tout d'abord, parler des manuels qui les contiennent. D'après les résultats obtenus, ces documents pédagogiques respectent le programme, à l'exception de celui de la deuxième année où certaines parties du programme ne sont pas abordées. Il serait judicieux de revoir ce manuel pour qu'il soit réellement une interprétation du programme. Nous pensons que, ce document pédagogique nécessite une attention particulière puisqu'il est utilisé pour la formation des générations futures.

Pour établir un bilan de notre recherche, qui porte sur l'apport de l'image du manuel scolaire à l'apprentissage du français langue étrangère au cycle secondaire, le parcours que nous avons adopté, nous a permis de déduire que l'image sert comme un

Conclusion générale

langage-outil à cet apprentissage. Ce support visuel facilite aux élèves la compréhension des messages linguistiques, permet une meilleure expression, tout en les motivant.

Considérant l'image est considérée comme un signe à part entière qui véhicule du sens, nous nous sommes intéressés, en premier lieu à son statut sémiologique. Et pour cela, nous nous sommes référés aux travaux de R.Barthes qui affirme que l'image suscite des niveaux d'interprétations qui font appel à la dénotation et la connotation, facteurs qui vont permettre aux apprenants d'établir des associations pour dégager le sens ou les sens. Grâce à ce linguiste, nous avons montré la nécessité de la cohabitation du linguistique et du non linguistique pour que le récepteur puisse en tirer un sens et donc de comprendre et, par la suite, de s'exprimer. Compréhension et expression sont les objectifs de l'apprentissage d'une langue étrangère.

Notre expérience dans l'enseignement secondaire, les résultats obtenus lors de notre étude et les chiffres que nous avons avancé, concernant le nombre d'images dans ces nouveaux manuels scolaires, montrent une amélioration dans l'importance accordée aux images dans ces manuels scolaires actuels. Comme nous l'avons exposé dans le chapitre quatre (concernant l'étude que nous avons effectuée sur l'image du manuel scolaire de la troisième année), nous avons trouvé des images qui ne sont pas utilisées pour illustrer mais sont, elles-mêmes, objet d'étude et surtout en expression orale et en expression écrite, ce qui permet à l'apprenant d'acquérir un certain savoir en image pour développer son expression. En somme, les images sont utilisées pour illustrer le texte, mais d'autres font l'objet d'étude. Donc, il y a une culture de l'image à travers la mise en place de ces images.

Vu la portée de l'image, il est crucial d'accorder une grande importance aux couleurs utilisées. À l'ère de l'internet, des réseaux sociaux des instituts étrangers en Algérie, ce jeune apprenant est confronté à tout type d'image, dont les couleurs sont de très bonne qualité. Par conséquent, quand il a à sa disposition des images, dont les couleurs sont de moindre qualité, il ne sera pas motivé, ceci aura pour effet de diminuer l'optimisation de l'apprentissage de cette langue étrangère. A cet effet, l'attrance provoque la motivation qui optimise l'apprentissage.

Pour apprendre n'importe quelle langue, l'apprenant doit être capable de stocker et d'enregistrer le lexique relatif à cette langue. Cette mémorisation nécessite de la concentration et l'attention de la part de l'apprenant. Quand un apprenant est attiré, il se

Conclusion générale

concentre et cela facilite la mémorisation, le meilleur moyen pour que cela se réalise est l'utilisation des supports iconiques qui l'interpellent grâce au mécanisme de la ressemblance (F.Bastien, 2006 :56). En effet, l'image procure à l'apprenant beaucoup de données qui le guideront dans la quête du sens.

En général, les images choisies sont en relation avec les thèmes abordés dans les manuels. Elles traitent des thèmes scientifiques, des faits divers, des événements historiques (voir annexe 2) des reportages, etc. Tout bien considéré, les images reflètent le vécu quotidien de l'apprenant. Elles transmettent des valeurs éducatives comme la solidarité, la paix dans le monde, la protection de la nature qui nous entoure, etc.

Suite aux résultats obtenus dans le quatrième chapitre, nous assurons que nous avons retrouvé (voir les résultats de la sixième question du questionnaire adressé aux apprenants) les mêmes types d'images dans les trois manuels actuels. Néanmoins, le nombre de chacun de ces types diffère d'un manuel à un autre.

Toujours dans le but d'optimiser l'apprentissage de cette langue étrangère, les enseignants et les apprenants du secondaire souhaiteraient avoir à leur disposition, d'autres types d'images, car les apprenants ont accès à d'autres modèles de manuels issus d'autres pays. Ils font des comparaisons et souhaiteraient avoir le même modèle dans les manuels scolaires de langues.

Nous pensons que l'image ne doit pas être marginalisée dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère. Non seulement elle facilite le travail de l'enseignant, mais elle est aussi un facteur de motivation de l'apprenant, elle suscite le plaisir d'apprendre. Nul n'ignore que la motivation est un élément-clé dans l'apprentissage. Pour aboutir à cela, il est temps d'améliorer encore plus ou de rénover les couleurs utilisées, il ne faut pas omettre que nous vivons dans un monde où l'audiovisuel occupe une grande place dans notre vie quotidienne. L'apprenant est confronté à tous les types d'image à longueur de journée. Pour cela, il serait nécessaire d'améliorer les images des manuels pour attirer son attention.

Suite à cette évolution technologique, les enseignants, eux aussi, sont obligés de suivre le courant et de se mettre au diapason avec ces technologies. Pour cela leur formation est nécessaire pour perfectionner l'utilisation des images contenues dans cet outil didactique dans l'enseignement/apprentissage de cette langue.

Conclusion générale

Nous ne prétendons pas innover en la matière, mais plutôt apporter une petite contribution en vue d'une meilleure utilisation des images dans le manuel scolaire au service de l'optimisation de l'apprentissage des langues.

Le domaine de notre recherche est loin d'être épuisé, il serait judicieux de voir les autres types d'images qu'on pourrait utiliser pour enrichir et développer le manuel scolaire des langues étrangères.

BIBLIOGRAPHIE

- Ouvrages

ABADI D. (2003), « *L'image scolaire : approche didactique du manuel de français de 1^{ère} A.S* », Mémoire de Magistère en sciences du langage, université Kasdi Merbah, Ourgla.

ABADI D. (2011-2012), « *Pouvoir de l'image et signification du texte en FLE : Vers une analyse sémiotique des manuels scolaires du secondaire algérien* », Thèse de doctorat en science du langage, université El-Hadj Lakhdar, Batna.

ABDALLAH-PRETCEILLE M. & PORCHER L. (1996), « *Education et communication interculturelle* », PUF.

ABDALLAH-PRETCEILLE M. (1996), « *vers une pédagogie interculturelle* », Paris, Editions Anthropos.

ABDELHAMID S. (2002), « *Pour une approche sociolinguistique de l'apprentissage de la prononciation du français langue étrangère chez les étudiants du département de français université de Batna* », thèse de doctorat, université de Batna,

AMARA A. (2008), « *123 manuels scolaires en Algérie : contacts méthodologiques entre la langue française et l'arabe dialectal* », cahier de langue et de littérature, Mostaganem.

AUAL A. (2009), « *les activités orales au cycle moyen (cas de classes de : 2et3 AM)* », mémoire de magistère, Université de Constantine.

AUMONT J. (2003), « *l'image* », Nathan Cinéma/VUEF, 245pages

BALL D.L & COHEN D.K. (1996), « *Reform by the book: what is-or might be- the role of curriculum materials in teacher learning and instructional reform?* » Educational researcher, 25, 6-8, 14

BASTIEN F. (2006), « *Plasticité, iconicité, paratexte : une analyse des relations texte-image, mémoire présenté comme exigence partielle de la maîtrise en communication* », Université du Québec à Montréal.

Bibliographie

- BENABBAS A.** (2012-2013), « *Enseignement du FLE pour les étudiants de traduction cas du département de traduction de l'université de Batna* », mémoire Magistère
- BENAMAR R.** (2012), « *Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeu et perspectives* », Thèse de doctorat en didactique, université Abou-Bakr Belkaid, Tlemcen.
- BENMESBAH A.** (2003), « *Algérie : un système éducatif en mouvement* » in « *Le Français dans le Monde* » n°330, novembre/décembre 2003.
- BENRAMDANE F.** (2002), « *Quelles langues pour quelle école, pour quelle Algérie ? La fin des allusions* » in *Le Quotidien d'Algérie* du 07 février 2002.
- BENSEKAT M.** (2008), Manuel de langue et représentations culturelles : « *Comment enseigner une compétence interculturelle ?* » Publié dans le cahier de langue et littérature numéro 5 janvier 2008.
- BERRABEH H.** (1999), « *Langue et pouvoir en Algérie* », Paris, Editions Seguiet.
- BISSONNETTE S. & RICHARD M.** (2001), « *Comment construire des compétences en classe* ». Des outils pour la réforme. Montréal,. Éditions Chenelière/McGraw-Hill.
- BOISSINOT A.** (2001), « *Vers une didactique de l'oral* », CRDP du Limousin.
- BORDALLO I. & GINESTET J.P.** (1995), « *Pour une pédagogie du projet* », Paris, Hachette, Management et projet des établissements scolaire, Paris, Hachette.
- BORNE D.** (1998), *Le manuel scolaire*, rapport au Ministre de l'Éducation nationale, La Documentation française.
- BOUDJADI A.** (2012), « *la pluralité culturelle dans les manuels scolaires de FLE de l'enseignement secondaire* », revue synergies Algérie N15:107-120.
- BOUTET J.** (1997), « *Langage et société* », édition Seuil, Paris, p12
- BOUTINET J.P.** (1999), « *Anthropologie du projet* », Paris, PUF (5° édition)

Bibliographie

BRUNER J. (1998), « *Le rôle de l'interaction de tutelle dans la résolution de problème. Savoir dire, savoir-faire –Le développement de l'enfant* ». Paris : PUF, 6^{ème} édition, coll. Psychologie d'aujourd'hui, pp260-279.

BYRAM M. & ESARTE-SARRIES V. (1991), « *Cultural studies in foreign language teaching* ». Clevedon, United Kingdom: Multilingual Matters.

BYRAM M. (1992), « *Culture et éducation en langue étrangère* », crédif, hatier/didier, coll. LAL^o1, Paris.

CADET CH., CHARLES R. & GALUS J. L. (1990), « *La communication par l'image* », Nathan, Paris.

CARON S. (2003), « *L'apport des images fixes, télévisées et multimédias à l'enseignement/apprentissage des langues. Proposition pour une formation aux images intégrée à la formation initiale des enseignants* », Thèse de doctorat en Sciences du langage, université de Rouen.

CHEMMAR A. (2014-2015), « *La dimension interculturelle dans les manuels de français au secondaire. Une réflexion sur la place de la compétence interculturelle (le cas du manuel de IAS)* ». Mémoire de magistère. Université Mohammed Kheider, Biskra.

CHERIGUEN F. (1996), « *politiques linguistiques en Algérie* », In « *Mots* », n°52, septembre 1997. L'état linguiste, sous la direction de Josiane Boutet, Lamria Chetouani et Maurice Tournier. pp. 62-73.

CHOLLET-MOCANU C. (2011), « *L'enseignement des langues romanes et de l'anglais dans un lycée roumain : analyse des manuels scolaires et pratiques pédagogiques* », thèse de doctorat, Académie d'Aix-Marseille, Université d'Avignon et des Pays de Vaucluse.

CHOPPIN A. (1992), « *les manuels scolaires : Histoires et réalités* », Hachette, Paris.

COMPTE C. (1989). « *L'image animée dans l'apprentissage du français langue étrangère* ». In *Langue française et nouvelles technologies, Langue française*, n°83 pp 33-50.

Bibliographie

CONSEIL DE L'EUROPE (2001), « *Un cadre Européen Commun de Référence pour les langues : Apprendre, Enseigner, Evaluer* ». Division des Langues Vivantes. Strasbourg-Paris, Didier.

CORDIER-GAUTHIER C. (2000), « *L'élément iconique dans le manuel de langue : sa place, ses caractéristiques, son rôle et son. Exploitation pédagogique* », *La Revue de l'AQEFLS*, Actes du 21e congrès. Montréal.

COTE A.P. & PRRRON G. (2003), « *Ecrire de la caricature et de la bande dessinée* », Boucheville : Ed. Trois Pistoles, Québec.

D'HAINAULT L. (1988), « *Des fins aux objectifs de l'éducation* », Bruxelles, Labor 5^{ème} édition.

D'HAINAULT L. (1990), « *Des programmes comment définir un curriculum axé sur la formation fondamentale* », Pédagogie collégiale, vol 3, n°3.

DE CARLO M. (1998), « *l'interculturel* », paris, CLE international.

DENIS M. (2000), « *Développer des aptitudes interculturelles en classe de langues, In dialogues et cultures* », n 44, Paris.

DEVELAY M. (2004), « *De l'apprentissage à l'enseignement* », Paris : ESF éditeur, Coll « *pédagogie-recherche* », 6^{ème} édition.

EL TARHOUNI F.A.M. (2015), « *Analyse des interactions verbales en classe de FLE en contexte libyen* », thèse de doctorat de l'Université de Caen Basse-Normandie, France.

FAÏD S. (2013-2014), « *La bande dessinée et le développement des compétences de compréhension de l'écrit en FLE. Cas des élèves de la 4^{ème} année primaire* », thèse de doctorat en didactique. Université Mohammed Khidher - Biskra

FITOURI I. (1998), « *Grammaire et enseignement du français aux étudiants libyens* », Thèse de doctorat, Université Stendhal, Grenoble 3.

GALISSON R. & COSTE D. (1976), « *Dictionnaire de didactique des langues* », Hachette.

Bibliographie

- GALISSON R. & PUREN C.** (1993), « *La formation en question* », CLE International, Paris, 1993:96.
- GARDIES A. & BESSALEL J.** (1992), «*200 mots-clés de la théorie du cinéma*», Paris.
- GARDIES R.** (1987), « *Paroles aux images : d'un média à l'autre* », Ed. Armand, Colin, Paris.
- GERARD F.M. & ROEGIERS X.** (2003), « *des manuels scolaires pour apprendre concevoir, évaluer, utiliser* », Bruxelles-Paris : De Boeck Université, 422 pages.
- GERARD F.M.** (2003), « *Les manuels scolaires d'aujourd'hui, de l'enseignement à l'apprentissage* », Option n° 4, 27-28.
- GHANDHI M.** (2004), « *La liberté culturelle dans un monde diversifié* », in « *Rapport mondial sur le développement humain* », Programme des Nations-Unies pour le Développement (PNUD), Ed. Economica, Paris, 2004.
- GILLON E., MOREAU C., MOREAU J.L. et al.** (1977), *Le pluri dictionnaire*, Librairie Larousse, Canada.
- GIRARD D.** (1985), « *Enseigner les langues, méthodes et pratiques* », Paris, Bordas, 1995.
- GOMBRICH E. H.** (1983), « *L'écologie des images* », Paris, Flammarion, 1 vol. 434p.
- GRANDGUILLAUME G.** (1983), « *Arabisation et politique linguistique du Maghreb* », Maison neuve, Paris,
- GROUPE μ** (1992), « *Traité du signal visuel* », paris, Seuil.
- GUMPERZ J.J.** (1989), « *Engager la conversation. Introduction à la sociolinguistique interactionnelle* », Paris, Ed. De Minuit.

Bibliographie

HAMON L. (2007), « *L'aide à la compréhension dans les environnements multimédias d'apprentissage du français langue étrangère : le rôle de la multi modalité* », Thèse de doctorat université Clermont 2-Blaise Pascal.

HARBI S. (2011), « *Les représentations sociolinguistiques des langues (arabe, français) chez les étudiants en psychologie de l'université de Tizi-Ouzou* », mémoire de magistère en sciences du langage, Université de Tizi-Ouzou.

JOLY M. (2002), « *L'image et les signes, Approche sémiologique de l'image fixe* », Nathan, 2^{ème} édition 191 pages.

JOLY M. (2004), « *Introduction à l'analyse de l'image* », Nathan/SEJER, 219 pages

JONNAERT P. (2009), CUDC/Montréal OIF atelier OIF Ndjamena novembre p8

KANOUA S. (2008), « *Culture et enseignement du français en Algérie* », édition Synergies, Alger, p88.

KATHLEIN J. (1998), « *Enseigner l'anglais* », Edition Hachette,

KLINKENBERG J. M. (1996), « *Précis de sémiotique générale* ». Bruxelles, De Boeck & Larcier.

KRIDECH A. (2008), « *L'image culturelle dans les manuels scolaires de FLE* », Cahier de langue et de littérature, Mostaganem.

LASNIER F. (2000). « *Réussir la formation par compétences* ». Montréal : Guérin Éditeur.

LEBLOND K. (2012), « *L'évaluation de la production orale dans les certifications, Exemple du DELF B2* », Mémoire de Master 2, université de Caen.

LEGER F. (1965), « *Fonctions de la peinture* », Paris, Gonthier.

MEBIROUK N (2006/2007) : *L'utilisation de l'image comme support didactique dans l'enseignement/ apprentissage du FLE Cas des apprenants de la troisième année primaire.* Magistère, université Constantine-Algérie.

MACKEY W. (1976), « *Bilinguisme et contact des langues* », Klincksieck, Paris

Bibliographie

- MARIN L.** (1993), « *Des pouvoirs de l'image* », Paris, Le Seuil.
- MARROU H.I.** (1948), « *Histoire de l'éducation dans l'Antiquité* », Paris, Seuil, cop., vol. 1 : « *Le monde grec* », p. 233.
- MARTINEZ P.** (1998), « *La didactique des langues étrangères* ». Paris : PUF, coll. Que sais-je?, n° 3199, 2^{ème} édition.
- MERLET S.** (1994), « *Peut-on exercer les compétences stratégiques en langue étrangère ?* » In POCHARD, J-C. Actes du IX^{ème} colloque international « *Acquisition d'une langue étrangère : perspectives et recherches* » Saint-Etienne : publication de l'université de Saint-Etienne pp323-333.
- METZ C.** (1966), « *Les sémiotiques ou sémies* », communication n7, Paris, éd Le Seuil
- METZ C.** (1970), « *Au –delà de l'analogie, l'image, communications* », volume 15, numéro 1, pp1-10.
- MINDER M.** (1999), « *Didactique Fonctionnelle* », Bruxelles, DeBoeck.
- MOIRAND S.** (1982), « *Enseigner à communiquer en langue étrangère* », Paris, Hachette.
- NARCY-COMBES M.** (2005), « *Précis de didactique : devenir professeur de langue* », Ellipses.
- NEVEU M.** (2005), « *Technique d'Enquête et Méthode de Sondage* », Licence d'Économétrie Année 2004-2005
- PAQUETTE G.** (200 a), L'ingénierie du télé- apprentissage, pour construire l'apprentissage en réseaux. Sainte-Foy, Canada : Presses de l'Université du Québec. « *Modélisation de l'apprenant avec une approche par compétences* » Presses de l'Université du Québec.
- PAQUETTE G.** (2002 b), Modélisation des connaissances et des compétences, pour concevoir et apprendre. Sainte-Foy, Canada : Presses de l'Université du Québec.

Bibliographie

- PASQUIER F.** (2000), « *La vidéo à la demande-Pour l'apprentissage des langues* », Paris : L'Harmattan, coll Savoir et formation.
- PEIRCE C.S.** (1978), « *Ecrits sur le signe* », Paris, éd Seuil.
- PORCHER L.** (1986) : « *Remises en question* », in **Porcher, Louis**, « *La civilisation* », CLE International, Paris, pp. 12-57.
- POTHIER M. & FOUCHER A.L.** (2005), « *L'aide à l'apprentissage dans le multimédia : médiation et médiatisation* », Synergies Pologne, n° 2, pp 31-38
- PUREN C.** (1988), « *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues* », Paris, Edition Nathan- CLE.
- RICHAUDEAU F.** (1979), « *Conception et production des manuels scolaires* », guide pratique, UNESCO, Paris.
- ROEGIERS X.** (2000), « *Une pédagogie de l'intégration : compétence et intégration des acquis dans l'enseignement* », Edition De boeck, Bruxelles
- ROEGIERS X.** (2003), « *Des situations pour intégrer les acquis scolaires* », Bruxelles : De Boeck.
- ROEGIERS X.** (2006), « *L'approche par compétences dans l'école algérienne, ministère de l'éducation nationale* », programme d'Appui de l'UNESCO à la Réforme du Système Educatif (PARE).
- SEGUIN R.** (1989), « *L'élaboration des manuels scolaires* », guide méthodologique, division des sciences de l'éducation contenus et méthodes de l'éducation, 89 pages.
- SPRINGER C.** (1999), « *Que signifie aujourd'hui devenir compétent en langues à l'école ?*, in *les langues modernes : L'acquisition de compétences langagières*», Paris, APLV, (aout, septembre, octobre) pp. 42-56.
- TAGLIANTE C.** (1994), « *La classe de langue* ». Paris, CLE international, coll. Techniques de classe.

Bibliographie

TALEB IBRAHIMI K. (1997), « *Les algériens et leur(s) langue(s)* », édition El Hikma, Alger.

TAWIL S. (2005), « *Introduction aux enjeux et aux défis de la refonte pédagogique en Algérie* », in « *La refonte de la pédagogie en Algérie. Défis et enjeux d'une société en mutation* ». Bureau de l'UNESCO pour le Maghreb Rabat, pp 33-44.

TOPOZ H. (1974), « *Caricature et société* », éd Mame, paris.

TOUALBI-TAALIBI A. (2005), « *Changement social, représentation identitaire et refonte de l'éducation en Algérie, Défis et enjeux d'une société en mutation* ». Bureau de l'UNESCO pour le Maghreb-Rabat pp 19-32.

UNESCO (2004), « *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2005, Education pour tous, l'exigence de qualité* ». Paris : Editions de l'UNESCO.

VAYER M. (2008), « *Faites-moi signes* », support de cours de techno.com-B.T.S.CV1.

VIALON V. (2002), « *Image et apprentissage : Le discours de l'image en didactique des langues* », Ed. L'Harmattan, Espaces discursifs, Paris.

VYGOTSKI L. (1985), « *Pensée et langage* », Paris : Editions sociales.

ZARATE G. (1993), « *Représentations de l'étranger et didactique des langues* », paris, Didier.

-Sites web

BARDIN L. «Le texte et l'image» in «Communication et langages», n°26, 1975. pp. 98-112. : 10.3406/colan.1975.4211

http://www.persee.fr/doc/colan_0336-1500_1975_num_26_1_4211

BARTHES R. (1964), «Rhétorique de l'image» in «*communications, 4, Recherches sémiotiques*» pp40-51.

http://www.persee.fr/doc/comm_0588-8018_1964_num_4_1_1027.

BENBASSA E. (2008), « *Des manuels scolaires, pourquoi faire ?* »

Bibliographie

<http://blogs.mediaprt.fr/edition/l-ecole-a-la-rencontre-de-la-pluralite-culturelle/article>.

BONNAFOUS S. & JOST F. (2000), « *Analyse de discours, sémiologie et tournant communicationnel* », In Réseaux, Volume 18, n°100, Communiquer à l'ère des réseaux, pp523-545. http://www.perse.fr/doc/reso_0751-7971_2000_num_18_100_2236

BOUAICHA H. (2011-2012), « *La caricature comme étant une image dans une perspective sémiologique* », Mémoire de magistère option science du langage, université de Mohamed Kheider –Biskra. [Thesis.univ-bisbra.dz/la_caricature_comme_etant_une_image_dans_une_perspective...](http://thesis.univ-bisbra.dz/la_caricature_comme_etant_une_image_dans_une_perspective...) Consulté le 28/06/2015.

BOUGUERRA T. Cours de méthodologie : « *Les approches fonctionnelles, notionnelles et communicatives* » [document en ligne]. 19 p. [consulté le 26 novembre 2015].http://asl.univmontp3.fr/L30809/LADD5/E53SLL1_FLE/T.BOUGUERRA_cours_de_%20Methodologie.pdf.

Charte nationale (1976), « *Cadre général des manuels scolaires* », educsol.education.fr/numerique/dossier/manuel/cadre-reglementaire.

CORDIER-GAUTHIER C. (2002), « *Les éléments constitutifs du discours du manuel* », *Ela. Études de linguistique appliquée*. n° 125, p. 25-36. URL : www.cairn.info/revue-ela-2002-1-page-25.htm: article consulté le 23/07 :2015.

COSTE D. (1991), « *Spéculations sur la relation langue écrite-langue enseignée en classe*, in *Description, présentation et enseignement des langues* », Actes du colloque de Berne 1980, Richterich, R & Widdowson H.G'éd's, Paris :Didier/Hatier, coll. Langues et apprentissage des langues pp 33-44.

COSSETTE C. (1973), « *Vers une grammaire de l'image publicitaire* ». In « *Communication et langages* », n°19,. pp. 93-105. doi : 10.3406/colan.1973.4035 http://www.persee.fr/doc/colan_0336-1500_1973_num_19_1_4035

Cours d'initiation à la didactique du Français Langue Etrangère en contexte syrien, http://www.lb.refer.org/fle/cours/cours3_AC/hist_didactique/cours3_hd02htm

Bibliographie

DESSUS P. (2008), « *Qu'est-ce que l'enseignement ? Quelques conditions nécessaires et suffisantes de cette activité* », Revue française de pédagogie (en ligne), 164/juillet-septembre 2008 mis en ligne le 08 octobre 2010, consulté le 25 décembre 2014, URL : <http://rfp.revues.org/2098>

GERARD F.M. (2004), « *Tout dépend de ce qu'on veut évaluer* », www.fmg Gerard_be/textes/opton.PPT, nomica, Paris,

GOUAOUA D. (2006), « *l'enseignement/ apprentissage des langues étrangères, le plan d'action de la mise en œuvre de la réforme du système éducatif* ». Mémoire de Magistère

bu.univ-ouargla.dz/Djelloul_GOUAOUA.pdf?idthese=57

GRANDGUILLAUME G. « *Langues et représentations identitaires en Algérie* », http://grandguillaume.free.fr/ar_ar/langrep.htm.

HOLEC H. (1990), « *Autonomie et apprentissage autodirigé : quelques sujets de réflexion* », In « *Les auto-apprentissages* », Actes des 6èmes rencontres de l'ASDIFLE, Paris. <http://dic.uqam.ca>.

JULLIARD V. « SI 22, sémiotique des contenus, l'image fixe ».

Artisiou.com/vjulliar/lib/exe/fetch.php?media=7imagefixe_bis.pdf. consulté le 15/05/2014

JULLIARD V. « *Sémiotique des contenus, le signe* », cours magistral site : artisiou.com/vjulliar/lib/exe/fetch.php?media=4sogne_bispdf

LASCU C.C. (2008), « *Approches théoriques/ Analyse des différentes méthodologies et méthodes d'enseignement/apprentissages des langues étrangères* », Dialogos www.romanice.ase.ro/dialogos/18/01_cilianu-Analese.pdf

Manuels scolaires-savoirlivre www.savoirlivre.com/manuels-scolaires.php

MILED M. (2006), « *Un cadre conceptuel pour l'élaboration d'un curriculum selon l'approche par les compétences* »,

Bibliographie

http://www.bief.be/enseignement/publication/Elaboration_curriculum

PERRENOUD Ph. (2000), « *Du curriculum aux pratiques : question d'adhésion d'énergie ou de compétence* ».

http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_2000/2000_28html

ROQUE G. (2010), « *A propos du traité du signe visuel : une remarque et deux questions* », CNRS, Paris (publié en ligne le 02 février 2010), (consulté le 15/05/2016). epublications.3.unilim.fr/revues/revues/as/3128.

SEBAA R. (2002), « *Culture et plurilinguisme en Algérie* », <http://www.inst.at/trans/13Nr/sebaa13htm>. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00329236> (soumis le 10 octobre 2008).

-Dictionnaires

CUQ J.P. (2003), Dictionnaire du français, clé international. Paris.

CUQ J.P. (2003), Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, Paris, CLE international.

CUQ J.P. (2006), Dictionnaire de didactique du français, édition Jean Pencreac'h, France.

Dictionnaire LE PETIT ROBERT (1991).

Dictionnaire Le petit Larousse (1990).

Dictionnaire Reverso, « *Dictionnaire en ligne : traduction, définition, synonymes* », site : dictionnaire.reverso.net/français-définition/programme%20d.

PETIT ROBERT (le), Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française, rédaction dirigée par Dictionnaires Le Robert, Paris, 1985.

-Documents officiels :

Discours du président de la république Abdelaziz BOUTEFLIKA, Le sommet de la francophonie du 18 au 20 octobre 2002 hakimtouhami.free.fr/anex.htm

Bibliographie

Discours du président de la république ABDELAZIZ BOUTEFLIKA, au palais des Nations, Alger, samedi 13 mai 2000, site web de la présidence de la république : <http://www..el-mouradia.dz>

Loi d'orientation portant sur l'éducation nationale n° 08-04 du 15 Moharrem 1429 correspondant au 23 janvier 2008.
www.unesco.org/education/.../a7e0cc2805ceafd5db12f3190f43b66854027.pdf.

Manuel scolaire de 1^{ère} année secondaire de français 2011-2012.

Manuel scolaire de 2^{ème} année secondaire de français 2013-2014.

Manuel scolaire de 3^{ème} année secondaire de français 2010- 2011.

Ordonnance du 16 avril 1976, Article 25, Titre II.

Programme de 1^{ère} année secondaire, mars 2005, ministère de l'éducation nationale, direction de l'enseignement secondaire, commission nationale des programmes.

Programme de 2^{ème} année secondaire, 2005, ministère de l'éducation nationale, direction de l'enseignement secondaire, commission nationale des programmes.

Programme de 3^{ème} année secondaire, avril 2006, ministère de l'éducation nationale, direction de l'enseignement secondaire, commissions nationale des programmes.

INDEX DES FIGURES

Index des figures

- Figure 1 : Déterminants d'un curriculum selon D'Hainault(1990 :34)
- Figure 2 : schéma d'apprentissage des langues (Atlan ; 112)
- Figure 3: les trois pôles constituant la pédagogie du projet
- Figure 4: les différentes situations d'aide à l'apprenant par L.Hamon
- Figure 5 : Zone de proche développement (ZPD)
- Figure 6 : Mécanisme de l'élaboration d'une nouvelle
- Figure 7: Relation entre enseignement-méthodologies-méthodes
- Figure 8 : Schéma de l'apprentissage
- Figure 9 : les différentes directions de la communication en classe de langue
- Figure 10: Fonctions de l'enseignant de langue
- Figure11: Les composants des T.I .C.E (Atlan, 2000 : 116)
- Figure12: Représentation simplifiée de la place du manuel scolaire (.Bruillard Eric, 2005 : Cup, 2003 : 19)
- Figure13 : Relation entre destinateurs et destinataires du manuel scolaire
- Figure 14 : Représentation du signe selon Saussure
- Figure 15 : Représentation du signe selon Pierce
- Figure 16 : le modèle de rapport dénotation/connotation (d'après Joly, 2002 :134)
- Figure17: deuxième modèle de rapport dénotation/connotation (d'après Joly, 2002 :135)
- Figure 18: deuxième modèle de rapport dénotation/connotation (d'après Joly, 2002 :135)
- Figure 19 : Triangle sémiotique adapté au signe iconique (Groupe μ ,1992 :136)
- Figure 20: Le modèle du signe iconique de Klinkenberg (1996 : 383)
- Figure21: articulation iconique/linguistique dans un message plastique d'après Joly (2002 :101)
- Figure 22: Répartition des pages du manuel de 1^{ère} AS
- Figure 23 : Répartition des pages du manuel de 2^{ème} AS
- Figure 24 : Présentation des pages du manuel de 3^{ème} AS

Index des figures

- Figure 25 : Pages de couverture des manuels du secondaire algérien
- Figure 26 : Images-indicateurs
- Figure 27 : Nombre d'images par niveau
- Figure 28 : Types d'image dans le manuel scolaire de 1^{ère} AS
- Figure 29: Types d'image dans le manuel scolaire de 2^{ème} AS
- Figure 30: Types d'images dans le manuel scolaire de 3^{ème} AS
- Figure 31 : Types de photographies dans le manuel scolaire de 3^{ème} AS
- Figure 32 : Répartition des images dans le manuel 1^{ère} AS
- Figure 33 : Répartition des images dans le manuel de 2^{ème} AS
- Figure 34: Répartition des images dans le manuel de 3^{ème} AS
- Figure 35 : Exemples d'images accompagnées de texte
- Figure 36: Exemples d'images qui accompagnent le texte
- Figure 37 : Images sans texte
- Figure 38 : Age des élèves de la 1^{ère} L2
- Figure 39 : Age des élèves de la 1^{ère} S3
- Figure 40 : Age des élèves de la 3^{ème} LE
- Figure 41 : Age des élèves de la 3^{ème} S1
- Figure 42 : Age des élèves de la 3^{ème} S2
- Figure 43 : Texte plus image du manuel de 1^{ère} AS
- Figure 44: Image du manuel sans texte
- Figure 45 : image » du manuel de 3^{ème} AS
- Figure 46 : L'Échantillonnage : une succession d'étapes (Matthieu Neveu, 2005)
- Figure 47 : Pourcentage des apprenants de 1^{ère} AS aimant ou n'aimant pas le français
- Figure 48: Apprenants de 1^{ère} AS partisans et opposants du manuel scolaire
- Figure 49 : Apprenants de 1^{ère} AS partisans et opposants des images du manuel
- Figure 50 : Avis des apprenants de 1^{ère} AS sur les couleurs utilisées
- Figure 51 : Types d'images choisis par les apprenants de 1^{ère} AS

Index des figures

- Figure 52 : Relation apprenants-images dans le manuel de 1^{ère} AS
- Figure 53 : Relation image- compréhension
- Figure 54 : Relation image- expression
- Figure 55: partisans et opposants de l'existence d'autres types d'images
- Figure 56 : Choix d'autres types d'images
- Figure 57 : Pourcentage des apprenants de 2^{ème} AS aimant ou n'aimant pas le français
- Figure 58 : Apprenants de 2^{ème} AS partisans et opposants du manuel scolaire
- Figure 59: Apprenants de 2^{ème} AS partisans et opposants des images du manuel
- Figure 60 : Avis des apprenants de 2^{ème} AS sur les couleurs utilisées
- Figure 61 : Types d'images choisis par les apprenants de 2^{ème} AS
- Figure 62 : Relation images- apprenants
- Figure 63 : Relation image- compréhension
- Figure 64: Relation image- expression
- Figure 65: partisans et opposants de l'existence d'autres types d'images
- Figure 66 : Choix d'autres types d'images
- Figure 67 : Pourcentage des apprenants de 3^{ème} AS aimant ou n'aimant pas le français
- Figure 68 : Apprenants de 3^{ème} AS partisans et opposants du manuel scolaire
- Figure 69 : Apprenants de 3^{ème} AS partisans et opposants des images du manuel
- Figure 70 : Avis des apprenants de 3^{ème} AS sur les couleurs utilisées
- Figure 71 : Types d'images choisis par les apprenants de 3^{ème} AS
- Figure 72 : Relation images- apprenants
- Figure 73: Relation image- compréhension
- Figure 74 : Relation image- expression
- Figure 75: partisans et opposants de l'existence d'autres types d'images
- Figure 76 : Choix d'autres types d'images
- Figure 77: Relation manuel-programme en 1^{ère} AS.
- Figure 78: Relation manuel-programme en 2^{ème} AS.

Index des figures

- Figure 79 : Utilisation du manuel de 1^{ère} AS
- Figure 80 : Utilisation du manuel de 2^{ème} AS
- Figure 81: Utilisation du manuel de 3^{ème} AS
- Figure 82 : Images et manuels scolaires actuels
- Figure 83: Suffisance ou insuffisance du nombre d'images dans le manuel de 1^{ère} AS
- Figure 84: Suffisance ou insuffisance du nombre d'images dans le manuel de 2^{ème} AS
- Figure 85: Suffisance ou insuffisance du nombre d'images dans le manuel de 3^{ème} AS
- Figure 86 : Relation images/ compréhension-expression
- Figure 87 : Relation image-texte dans le manuel scolaire du secondaire
- Figure 88: Images et activités du manuel
- Figure 89: Avis des enseignants concernant les autres types d'images

INDEX DES TABLEAUX

Index des tableaux

- Tableau 1 : Projet 1 de 1^{ère} année
- Tableau 2 : Projet 2 de 1^{ère} AS
- Tableau 3 : Projet 3 de 1^{ère} AS
- Tableau 4 : Projet 1 de 2^{ème} AS
- Tableau 5 : Projet 2 de 2^{ème} AS
- Tableau 6 : Projet 3 de 2^{ème} AS
- Tableau 7 : Projet 1 de 3^{ème} AS
- Tableau 8 : Projet 2 de 3^{ème} AS
- Tableau 9 : Projet 3 de 3^{ème} AS
- Tableau 10 : Projet 4 de 3^{ème} AS
- Tableau 11 : Tableau récapitulatif des caractéristiques des manuels scolaires
- Tableau 12 : Tableau récapitulatif des types de signe selon Peirce
- Tableau 13: couleurs primaires et secondaires d'après C.Cadet, R.Charles , J-L.Galus (1990 :22)
- Tableau 14 : nombre d'images dans le manuel scolaire de 1^{ère} AS
- Tableau n 15 : nombre d'images dans le manuel scolaire de 2^{ème} AS
- Tableau 16: nombre d'images dans le manuel scolaire de 3^{ème} AS
- Tableau 17: Nombre d'images par séquence dans le manuel de 1^{ère} AS
- Tableau 18: Nombre d'images par séquence dans le manuel de 2^{ème} AS
- Tableau 19: Nombre d'images par séquence dans le manuel de 3^{ème} AS
- Tableau 20: Types d'image dans le manuel scolaire de 1^{ère} AS
- Tableau 21: Types d'image dans le manuel scolaire de 2^{ème} AS
- Tableau 22: Types d'image dans le manuel scolaire de 3^{ème} AS
- Tableau n 23: images dans le manuel scolaire de 1^{ère} AS
- Tableau 24 : images dans le manuel scolaire de 2^{ème} AS
- Tableau 25 : images dans le manuel scolaire de 3^{ème} AS
- Tableau 26: Classes tests et classes pilotes

Index des tableaux

- Tableau 27: Type d'image choisi par les apprenants de 1^{ère} AS
- Tableau 28: Type d'image choisi par les apprenants de 2^{ème} AS
- Tableau 29: Type d'image choisi par les apprenants de 3^{ème} AS
- Tableau 30 : Apprenants et langue française
- Tableau 31: Appréciations sur les manuels
- Tableau 32: opposants et partisans du manuel scolaire
- Tableau 33: avis sur les couleurs des images utilisées dans les manuels scolaires
- Tableau 34: Choix du type d'image par les apprenants de chaque niveau
- Tableau 35: Relation images- apprenants
- Tableau 36: Relation image-compréhension
- Tableau 37: Relation image-expression
- Tableau 38: Partisans et opposants de l'existence d'autres types d'images
- Tableau 39: Choix d'autres types d'images
- Tableau 40: Manuel scolaire du secondaire et programme
- Tableau 41 : Suffisance ou insuffisance des images dans les manuels du secondaire
- Tableau 42: Avis des enseignants concernant les couleurs utilisées

ANNEXES

Annexe 1

Questionnaire adressé aux apprenants

Ce questionnaire fait partie d'un travail de recherche dans le cadre de la préparation d'un doctorat en langue française, option Sciences du langage. Nous vous prions de bien vouloir le remplir. Merci de votre collaboration.

-Niveau de l'apprenant :

 1^{ère} AS 2^{ème} AS 3^{ème} AS

(indiquez le sexe)

1-Aimez-vous le Français ?

 Oui Non

2-Le manuel de français, vous plaît-il ?

 Oui Non

3-Aimez-vous les images utilisées ?

 Oui Non

4-Les couleurs utilisées vous plaisent-elles ?

 Oui Non Un peu

5-Quel type d'images fixes souhaiteriez-vous trouver dans vos manuels scolaires (choisissez une réponse) :

-la caricature ?

-la bande dessinée ?

-la photo ?

-la peinture ?

Annexe 1

-les courbes ?

-les graphiques ?

-autres ?

Précisez.

6-Les images utilisées vous permettent-elles de mieux comprendre et de mieux s'exprimer ?

Oui Non

7-Qu'est-ce qui vous aide à comprendre :

-le texte accompagné d'image?

-l'image accompagné de texte ?

8- Qu'est-ce qui vous aide à s'exprimer :

-le texte accompagné d'image?

-l'image accompagné de texte ?

9-Les images qui se trouvent dans le manuel vous suffisent-elles ou souhaiteriez-vous d'autres types d'images ?

Oui Non

10-Dites lesquels

CD vidéo

CD film documentaire

CD images animées

Merci de votre collaboration !

Annexe 1

Questionnaire adressé aux enseignants du secondaire

Ce questionnaire fait partie d'un travail de recherche dans le cadre de la préparation d'un doctorat en langue française, option Sciences du langage. Nous vous prions de bien vouloir le remplir. Merci de votre collaboration.

1-Pensez-vous que le manuel scolaire interprète le programme ?

1^{ère} AS : Oui Non Partiellement

2^{ème} AS : Oui Non Partiellement

3^{ème} AS : Oui Non Partiellement

2-Utilisez-vous le manuel pour enseigner ?

1^{ère} AS : Oui Non Un peu Souvent

2^{ème} AS : Oui Non Un peu Souvent

3^{ème} AS : Oui Non Un peu Souvent

3-Etes-vous favorable à l'existence des images dans le manuel scolaire ?

Oui Non

4-Pensez-vous que l'image a pris une importance plus grande dans ces nouveaux manuels scolaires ?

Oui Non

Annexe 1

5-Pensez- vous que leur nombre est suffisant ?

1^{ère} AS : Oui Non

2^{ème} AS : Oui Non

3^{ème} AS : Oui Non

6-Les couleurs des images utilisées motivent-elles les apprenants ?

1^{ère} AS : Oui Non Un peu

2^{ème} AS : Oui Non Un peu

3^{ème} AS : Oui Non Un peu

7-Ces images permettent-elles une meilleure compréhension et expression de l'image ?

Non Oui

8-Le fait d'associer l'image au texte, assure-t-il une meilleure compréhension ?

Oui Non Partiellement

9-D'après-vous, quelle est l'activité qui nécessite le plus l'utilisation de l'image ?

Compréhension orale Compréhension écrite Expression orale Expression écrite Exercices de langue

10-Souhaitez-vous utiliser d'autres moyens technologiques dans le manuel scolaire?

Oui Non

Annexe 1

-Lesquels ?

CDvidéo

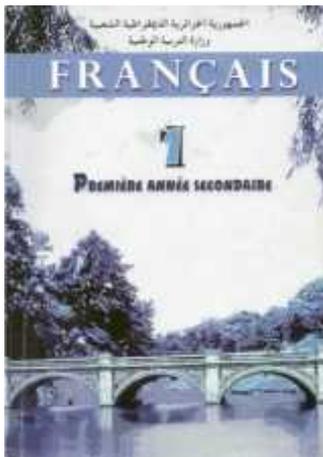
CD film
documentaire

CD images
animées

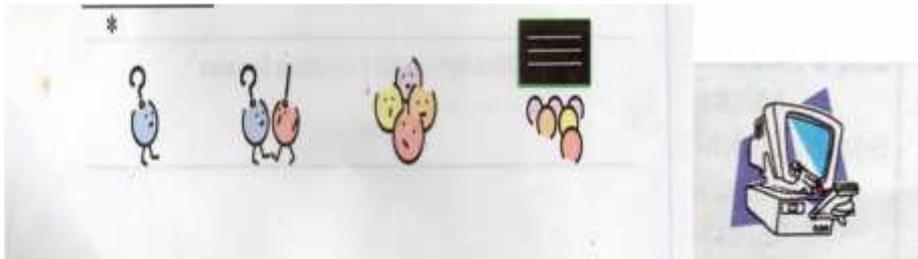
Merci de votre collaboration !

Annexe 2

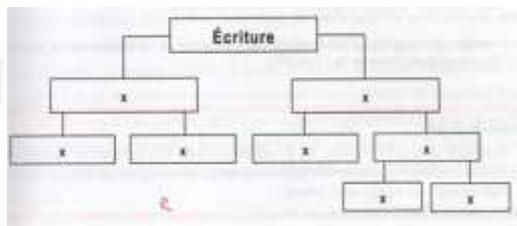
Images du manuel de 1^{ère} AS



Couverture du manuel



Images indiquant les différentes activités à effectuer



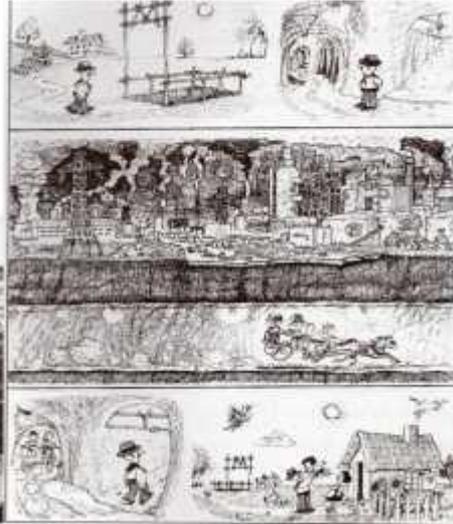
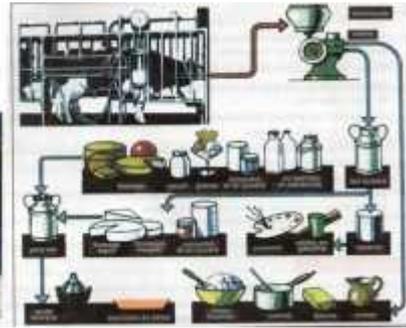
Annexe 2



Le champion après l'exploit.



La chute du champion.



Je voyage bien peu. C'est en Londres, Berlin,
Bruxelles, Rome, Alger.
De temps en temps
C'est pour aller d'un pays à l'autre.

Londres, c'est de l'histoire, c'est de la géométrie.
C'est un monde à part.
Rome, c'est la culture.
Que les autres pays d'Europe n'ont pas.

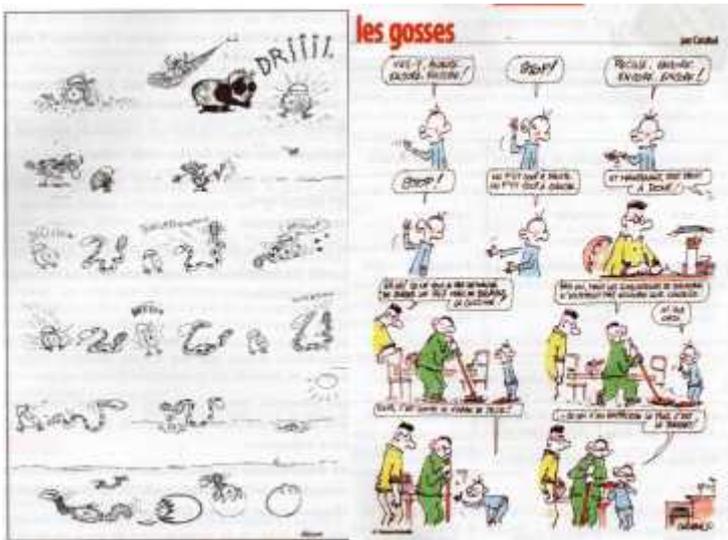
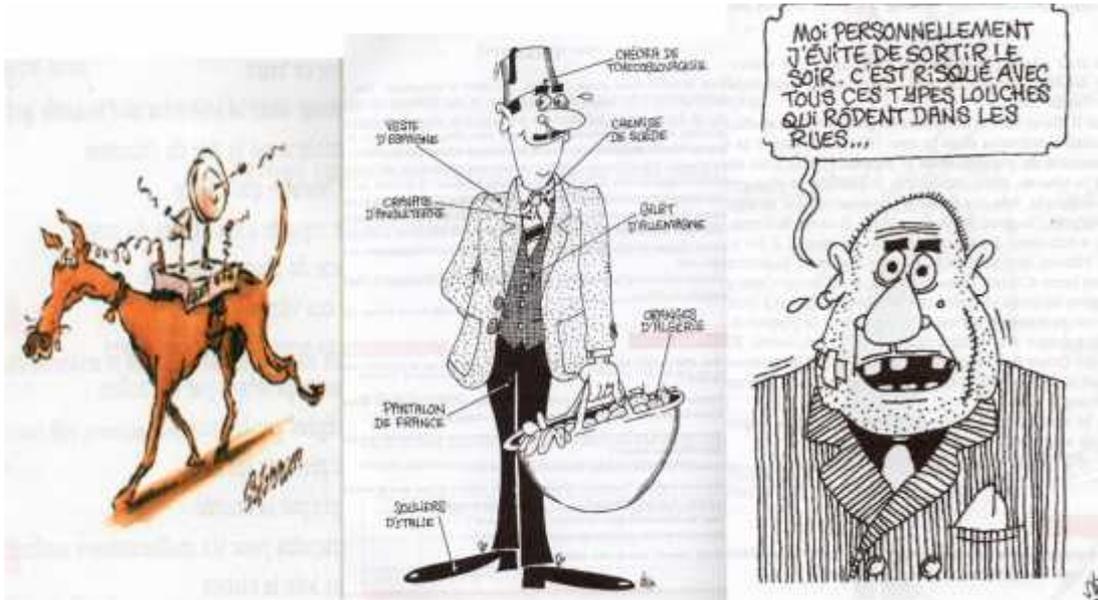
Bruxelles, c'est la place où on va se réunir.
Rome, c'est l'histoire.
Deux milliards de gens
Alger qui sont la culture et la force de jeunesse.

Je n'ai pas beaucoup de ces villes que j'aime.
Mais c'est ce qui fait
à Paris c'est de rester.
Et on aime tout, tout ce qui est là.



Images du projet 1

Annexe 2



Images du projet3

Images du manuel de 2^{ème} AS

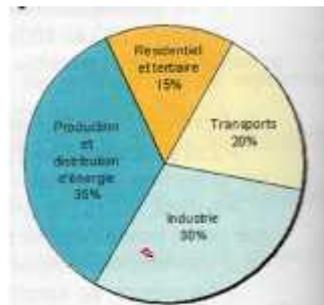
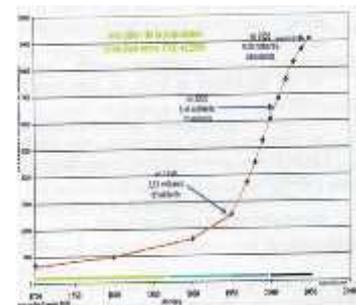
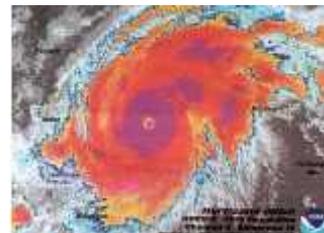


Couverture du manuel

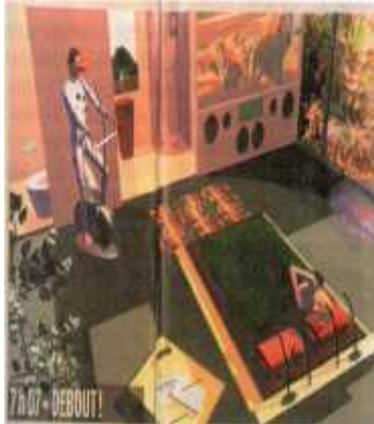
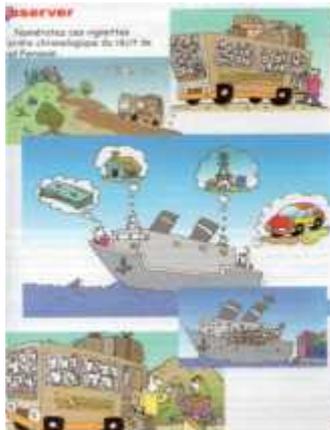
Annexe 2



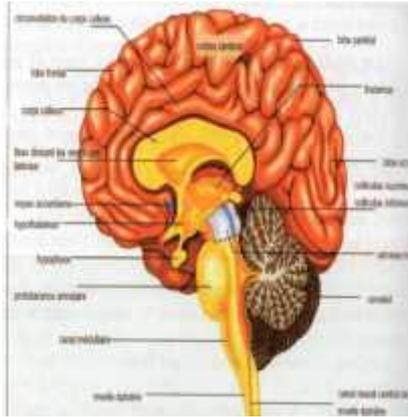
Image de la mise en train



Annexe 2



Annexe 2



Images du projet 3



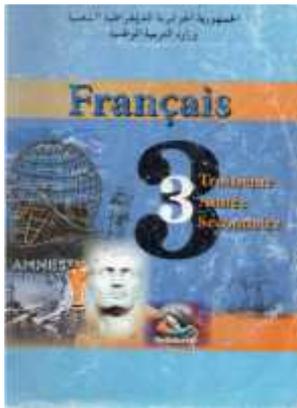
Images du projet 4



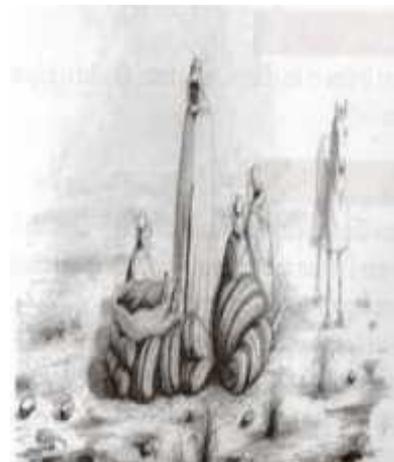
Florilège

Annexe 2

Images du manuel de 3^{ème} AS



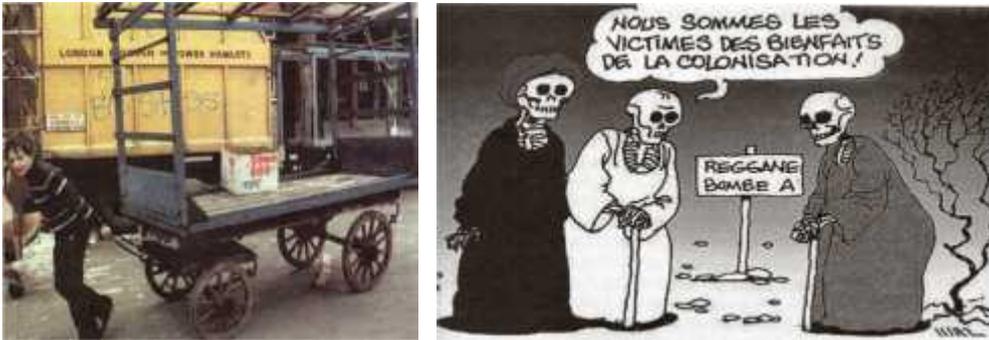
Couverture du manuel



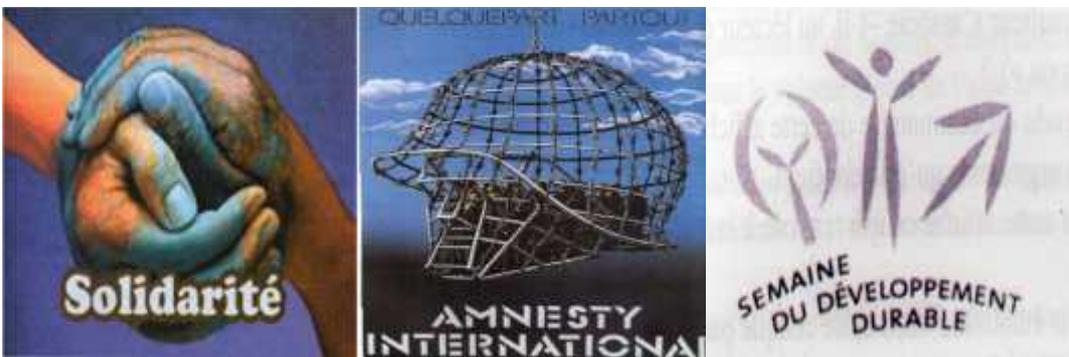
Annexe 2



Images du projet 1



Images du projet 2



Images du projet 3

TABLE DES MATIÈRES

		N DE PAGE
Introduction		2
Chapitre I :	Le français en Algérie	8
I-1	Français, langue étrangère ?	8
	I-1-1 Définition de langue étrangère	8
	I-1-2 Le français en Algérie	8
	I-1-2-1 Situation de diglossie en Algérie	10
	I 1-2-2 Utilisation du français en Algérie	11
I-2	Enseignement du français en Algérie	14
I-3	Les programmes du FLE au secondaire algérien	26
	I-3-1 Les différents constituants du projet pédagogique	29
	I-3-2 Rôle des évaluations dans l'enseignement	34
	I-3-3 Les programmes des trois niveaux du secondaire	35
	I-3-3-1 Programme de première année secondaire	35
	I-3-3-2 Programme de deuxième année secondaire	36
	I-3-3-3 Programme de la troisième année secondaire	38
	I-3-4 Remédiations-Aide	40
I-4	Méthodologies et méthodes d'enseignement	44
	I-4-1 Méthodologies utilisées	47
	I-4-1-1 Méthodologie traditionnelle (MT)	47
	I-4-1-2 La méthodologie directe (MD)	48
	I-4-1-3 La méthodologie active (MA)	50
	I-4-1-4 La méthodologie audio-orale (MAO)	51
	I-4-1-5 Méthode orale britannique	53
	I-4-1-6 La méthodologie audiovisuelle (MAV)	53
	I-4-1-7 L'approche communicative (A C)	54
	I-4-1-8 L'éclectisme actuel	58
I-5	Méthodologie appliquée en Algérie	58
	I-5-1 L'approche par compétence (APC)	59
	I-5-2 La pédagogie du projet	61
I-6	Rôles de l'enseignant et de l'apprenant	61
	I-6-1 Rôle de l'enseignant	61
	I-6-2 Rôle de l'apprenant	62
I-7	TICE et enseignement des langues	63
Chapitre II :	Les manuels scolaires entre la norme et la réalité	67
II-1	Historique du manuel scolaire	67
II-2	Qu'est-ce qu'un manuel scolaire ?	68
II-3	Conceptualisation- réalisation d'un manuel scolaire	72
II-4	Les fonctions du manuel scolaire	78
II-5	Plan du manuel	79
II-6	Relation manuel-programme	81
II-7	Vocabulaire utilisé dans le manuel scolaire	84
II-8	La ponctuation	84
II-9	Manuel et illustrations	85
II-10	Manuel scolaire et pluralité culturelle	87
II-11	Les différentes périodes du manuel scolaire algérien	94

II-12	Manuel scolaire et méthode utilisée	94
II-13	Manuel outil pour l'enseignant	95
II-14	Les principales raisons de changement des manuels scolaires	98
Chapitre III :	Images et manuels scolaires de langues	101
III-1	Définition de l'image	101
	III-1-1 Pour ou contre l'image	102
	III-1-2 Image et réalité : question de ressemblance	104
III-2	Sémiologie et image	105
	III-2-1 Définition de la sémiologie	105
	III-2-2 Sémiologie / sémiotique	110
	III-2-3 Sémiologie de la communication et Sémiologie de la signification	111
	III-2-3-1 Sémiologie de la communication	111
	III-2-3-2 Sémiologie de la signification	111
III-3	Sémiologie de l'image	111
III-4	Les fonctions de l'image	112
III-5	Image et analogie	113
III-6	Polysémie –dénotation –connotation	114
	III-6-1 Polysémie de l'image	115
	III-6-2 Aspect dénotatif et aspect connotatif de l'image	116
III-7	L'image et son destinataire	119
	III-7-1 La reconnaissance	119
	III-7-2 La remémoration	120
III-8	Interprétation de l'image	120
	III-8-1 Interprétation sémiologique	120
	III-8-2 Interprétation iconologique	121
III-9	Signe iconique –signe plastique et signe linguistique de l'image	122
	III-9-1 Signe iconique	122
	III-9-2 Signe plastique	125
	III-9-2-1 Signes plastiques non-spécifiques	125
	III-9-2-2 Signes plastiques spécifiques	129
	III-9-2-3 Relation entre le signe iconique et le signe plastique	131
	III-9-3 Le signe linguistique	131
	III-9-3-1 Fonction d'ancrage	131
	III-9-3-2 Fonction de relais	132
III-10	Relation de complémentarité entre l'image et le mot	132
III-11	Les différents types d'images fixes	133
	III-11-1 Le dessin	133
	III-11-1-1 La bande dessinée	134
	III-11-1-2 La caricature	135
	III-11-1-2 L'illustration	136
	III-11-1-4 Le dessin d'actualité	136
	III-11-1-5 Le schéma	136
	III 11-1-6 L'organigramme	136
	III-11-1-7 Le plan	136
	III-11-1-8 La carte	137

	III-11-1-9 Le graphique	137
	III-11-2 La photographie	137
	III-11-3 La peinture	137
	III-11-4 Les arts graphiques	138
	III-11-5- 1 L’affiche	138
Chapitre IV:	Corpus et expérimentations	141
IV-1	Architecture des manuels scolaires	141
	IV-1-1 Présentation du manuel de première année secondaire	141
	IV-1-2 Présentation du manuel de deuxième année secondaire	144
	IV-1-3 Présentation du manuel de troisième année secondaire	147
IV-2	Images dans les manuels scolaires du secondaire	150
	IV-2-1 Images et couverture des manuels	150
	IV-2-2 Nombre d’images dans les manuels scolaires	152
	IV-2-3 Types d’images dans les manuels scolaires	156
	IV-2-3-1 Images du manuel scolaire de 1 ^{ère} année	156
	IV- 2-3-2 Images du manuel scolaire de 2 ^{ème} année	157
	IV-2-3-3 Images du manuel scolaire de 3 ^{ème} année	158
	IV-2-4 Rôles des images dans les manuels scolaires	160
	IV-2-4-1 Rôles des images du manuel scolaire de 1 ^{ère} AS	161
	IV-2-4-2 Rôles des images du manuel scolaire de 2 ^{ème} AS	162
	IV-2-4-3 Rôles des images du manuel scolaire de 3 ^{ème} AS	163
IV-3	Espace plastique des images des manuels	164
IV-4	Présentation du corpus	166
	IV-4-1 Présentation du lycée	166
	IV-4-2 Présentation des classes concernées	167
	IV-4-2-1 Age des apprenants	167
	IV-4-2-2 Milieu social des apprenants	170
IV-5	Apprenants et interprétation des images	171
Chapitre V:	Résultats et interprétations	180
V-1	Technique de l’échantillonnage	180
V-2	Questionnaire	181
	V-2-1 Pour les apprenants	181
	V-2-2 Pour les enseignants	181
V-3	Résultats et interprétation des questionnaires	181
	V-3-1 Résultats du questionnaire des 1 ^{ère} AS	182
	V-3-2 Résultats du questionnaire des 2 ^{ème} AS	188
	V-3-3 Résultats du questionnaire des 3 ^{ème} AS	194
	V-3-4 Comparaison entre les résultats des trois niveaux	201
V-4	Résultats du questionnaire destiné aux enseignants	208
Conclusion générale		218
Bibliographie		224
Abréviations		
Index des figures		
Index des tableaux		

Annexes		
Table de matières		

Résumé :

Ce travail de recherche traite de l'impact des images des manuels scolaires du secondaire, comme support d'apprentissage du français langue étrangère, en Algérie. C'est un point de rencontre entre deux disciplines : la sémiologie et la didactique, et ce pour répondre aux exigences transdisciplinaires des sciences du langage.

Les images concernées par notre étude sont celles des manuels des trois niveaux du secondaire algérien. Elles sont fixes et utilisées dans les différentes séances. Leurs nombres et leurs types varient d'un manuel à un autre.

Le cadre théorique définit la situation du français en Algérie, ainsi que les instructions et les directives concernant l'enseignement-apprentissage de cette langue en relation avec le nouveau programme. Comme ces images se trouvent dans le manuel scolaire, nous avons consacré une première partie, de notre recherche, au manuel, et une deuxième partie à l'image et à son interprétation. Enfin, nous avons procédé à l'analyse de l'image de ces manuels et leur relation avec le texte. Pour renforcer les résultats auxquels nous avons aboutis, nous avons adressé deux questionnaires, l'un pour les apprenants des trois niveaux et l'autre pour les enseignants du FLE du secondaire. L'analyse des images des trois manuels et des questionnaires, nous permet de déduire qu'elles favorisent l'apprentissage de la langue étrangère, mais certaines imperfections limitent son optimisation.

Mots clés : image fixe, FLE, texte, manuel scolaire, apprenants, enseignants, apprentissage.

Abstract :

This research deals with the impact of the images of secondary textbooks as a learning support of french as a foreign language, in Algeria. It is a meeting point between two disciplines: semiology and didactics, to meet the transdisciplinary demands of the language sciences.

The images concerned by our study are those of the textbooks of the three levels of Algerian secondary. They are fixed and used in the different sessions. Their numbers and their types vary from one manual to another.

The theoretical framework defines the situation of French in Algeria, as well as the instructions and directives concerning the teaching and learning of this language in relation to the new program.

As these images are found in the textbook, we have devoted a first part of our research to the textbook and a second part to the images and its interpretation. Finally, we did an analysis of the image of these textbooks and its relation to the text. To reinforce the results we achieved, we sent two questionnaires, one for the learners of the three levels and the other for the teachers of the "FLE" of the secondary school.

The analysis of the images of the three textbooks and the questionnaires allows us to deduce that they favor the learning of the foreign language, but certain imperfections limit its optimization.

Keywords: images, FLE, text, textbook, learners, teachers, learning. .

:

يتناول هذا البحث تأثير صور الكتب المدرسية للمستوى الثانوي، كأداة لتعلم الفرنسية لغة أجنبية في الجزائر. إنه يمثل نقطة التقاء تخصصين: السيميائية وتعليمية اللغة، وذلك استجابة لمتطلبات تخصصات علوم اللغة.

الصور المتعلقة بهذه الدراسة، هي تلك التي تتضمنها الكتب المدرسية للمستويات الثلاثة من التعليم الثانوي الجزائري. إنها ثابتة ومسود أعدادها وأنماطها تتنوع من كتاب مدرسي إلى آخر.

يحدد الإطار النظري وضع الفرنسية في الجزائر، وكذلك التعليمات والتوجيهات المتعلقة بتعليم وتعلم هذه اللغة، في علاقتها بالبرنامج الجديد. لوجود هذه الصور في الكتاب المدرسي، فقد خصصنا الجزء الأول من دراستنا للكتاب المدرسي، والجزء الثاني للصورة وتفسيرها. وأخيرا بتحليل الصورة التي تتضمنها الكتب المدرسية وعلاقتها بالنص. ولتعزيز النتائج التي توصلنا إليها، قمنا بتوجيه اثنين من الاستبيانات للمتعلمين من المستويات الثلاثة وواحد لأساتذة الفرنسية لغة أجنبية للمستوى الثانوي.

تحليل صور الكتب المدرسية الثلاثة والاستبيانات من أن نستنتج أنها تساعد على تعلم اللغة الأجنبية، لكن بعض النقصان تحد من بلوغ

التعلم

الكلمات المفتاحية: صورة ثابتة، الفرنسية لغة أجنبية، النص، الكتاب المد