

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE  
MINISTRE DE L' ENSEIGNEMENT SUPERIEUR  
ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE

UNIVERSITE DE BATNA  
FACULTE DES LETTRES ET DES SCIENCES HUMAINES  
DEPARTEMENT DE FRANÇAIS

OPTION : LANGUE ET LITTERATURE  
MEMOIRE PREPARE EN VUE DE L'OBTENTION DU DIPLOME DE  
MAGISTRE

## THEME

ROLE DE L'IMAGE DANS L'APPRENTISSAGE DES  
MOTS EN LANGUE FRANCAISE

CAS DE LA 4EME ANNEE FONDAMENTALE ECOLE ABD ELAZIZ  
Med SAID. EL MADHER

ENCADRE PAR

Dr BENSALAH BACHIR

PRESENTE PAR

AHMANE NEDJOUA

ANNEE UNIVERSITAIRE  
2006/2007

# Remerciements

Je tiens à remercier profondément mon encadreur le Dr B. BENSALAH. A qui je dois tous le respect et la reconnaissance, grâce à sa patience, sa présence, ses conseils et ses remarques, ce travail est mené a terme.

Mes reconnaissances vont, de même, à mes enseignants à l'Université de Batna : Dr: K .METATHA , Dr: S.

KHADRAOUI, Dr: S. Abd El Hamid, Dr: R. Simon , Mr T.BENZAROUAL et Melle S.BOUBBAKOUR : merci pour tous ce que vous m'avez donnez et tous ce que vous m'avez appris .

Je remercie également :

Le professeur M.S. NEDJAI pour m'avoir consacré du

Le professeur de français GUEZLENE El Wardi , pour avoir accepté de lire mon travail et m'apporté les remarques nécessaires .

temps et m'avoir fait profiter de son savoir et ses conseils .

Le Directeur et les élèves de l'école Abd.El.Aziz Med  
Said à El Madher et le professeur de dessin El Arbi  
Massoudane.

A vous tous merci

# Dédicaces

Ce mémoire n'aurait jamais pu voir le jour sans le soutien actif des membres de ma famille que je tiens à remercier .

Je dédie ce modeste travail , tout d'abord à:

Ma mère, la flamme de ma vie, la lumière qui m'a toujours guidé vers le bon chemin. A celle qui a tout fait pour ma réussite, pour sa douceur, sa présence, ses sacrifices et ses encouragements.

Mon père, à qui je dois tous le respect et l'amour, pour son soutien, sa tendresse, son aide et surtout sa confiance dans les moments les plus difficiles où j'ai perdu confiance en moi.

A vous, les deux être les plus chères au monde, je dis :  
Merci

A mes frères: Abd El Ali , Nabil , Salim et Souhil, merci d'avoir été souvent présents pour moi , pour votre tendresse , vos encouragements , votre amour , pour tous ce que vous avez fait pour moi .

Mes belles sœurs: Hayet, Radhia, Rima, Loubna, les sœurs que je n'ai pas .

Les lumières qui éclairent la famille, mes neveux :  
Ramzi , Yasser , Miloud , Yahia ,Sifeddine et ma nièce Razan

.

Ma chère cousine Houda .

Mes amies: Hanane, Fairouz, Hayet, Alia, Shyraz, Souad,  
Fairouz et Hanane.

A tous ceux qui m'aiment

# **TABLE DES MATIERES**

<b>-INTRODUCTION GENERALE.....</b>	
<b><u>-PREMIER CHAPITRE: MODES D'APPRENTISSAGE DES MOTS.....</u></b>	
<b>I-INTRODUCTION.....</b>	
<b>II- L'APPRENTISSAGE .....</b>	
1-Eléments de définition.....	
2-Apprentissage et théories psychologiques.....	
2.1-Le behaviorisme.....	
2.2-Gestalt théorie.....	
2.3-La théorie cognitive.....	
2.4-Périodes de développement de l'enfant chez Piaget.....	
<b>III-DISTINCTION LEXIQUE / VOCABULAIRE.....</b>	
<b>IV-STATUT DE L'ENSEIGNEMENT DU LEXIQUE.....</b>	
<b>V-DEVELOPPEMENT LEXICAL DE L'ENFANT.....</b>	
1-Développement en langue maternelle.....	
2-L'apprentissage dans une langue étrangère.....	
<b>VI-ENSEIGNEMENT IMPLICITE ET / OU EXPLICITE DU LEXIQUE</b>	
1-L'enseignement implicite ( incident ).....	
2-L'apprentissage explicite ou intentionnel.....	

**VII-NIVEAUX DE TRAITEMENT ET DE  
CONNAISSANCE DES MOTS.....**

**VIII-PRINCIPES D'APPRENTISSAGE DES MOTS CHEZ L'ENFANT.....**  
1-Principe de sur-extention.....  
2-Principe de contraste.....  
3-Principe de l'étiquette catégorielle.....

**IX-CONCLUSION**

**DEUXIEME CHAPITRE: L'IMAGE DANS LE CONTEXTE SEMIOTIQUE.....**  
**I-INTRODUCTION.....**  
**II-ORIGINE ET APPARITION DE LA SEMIOTIQUE.....**  
**III-LA NOTION DE SIGNE.....**  
  
**IV-LES TYPES DE SIGNES.....**  
1-Le signe linguistique.....  
2-Les différents types de signes.....  
    2.1-Typologie de Moss et Tubbs.....  
    2.2-Typologie de Cocula et Peyroutet.....  
    2.3-Typologie de Peirce.....  
        2.3.1-L'icône.....  
        2.3.2-L'indice.....  
        2.3.3-Le symbole.....  
  
**V-LA DOUBLE ARTICULATION .....**  
1-La double articulation dans le langage verbal .....

2-La double articulation dans les langages iconiques.....



<b>VI-L'IMAGE COMME SIGNE.....</b>	.....
1-L'icône-image.....	.....
2-L'icône diagramme.....	.....
3-L'icône métaphore.....	.....
<b>VII-LA LECTURE SEMIOLOGIQUE DE L'IMAGE</b>	
<b>VIII-LE RAPPORT SIGNE LINGUISTIQUE SIGNE /</b>	
<b>ICONIQUE .....</b>	.....
<b>IX- CONCLUSION.....</b>	.....

**TROISIEME CHAPITRE: L'IMAGE DANS LE CHAMP**

PEDAGOGIQUE.....

**I-INTRODUCTION.....**

**II-CE QUE "IMAGE " VEUT DIRE.....**

**III-TYPES D'IMAGES.....**

    1-La peinture.....

        1.1-La peinture à l'huile.....

        1.2-La Gouache.....

        1.3-L'aquarelle.....

        1.4-Le lavis.....

        1.5-La fresque.....

    2-Le dessin.....

    3-La gravure.....

    4-La photographie.....

    5-L'image publicitaire.....

    6-La bande dessinée.....

## **IV-VERS L'EXPLOITATION PEDAGOGIQUE DE**

### **L'IMAGE.....**

1-L'image source de plaisir en classe.....

2-L'image et la motivation des apprenants.....

3-L'image et le processus de la mémorisation.....

## **V-IMAGE ET ENSEIGNEMENT / APPRENTISSAGE DU**

<b>F.L.E.....</b>	
1-Aperçu historique sur l'utilisation de l'image.....	
2-Objectifs de l'image en classe de F.L.E.....	
2.1-Données sociologiques.....	
2.2-Données psychologiques.....	
2.3-Données pédagogiques.....	
3-Fonctions d'image dans l'enseignement/apprentissage du F.L.E.....	
3.1-Fonction de communication.....	
3.2-Fonction d'illustration.....	
3.3-Fonction de médiation.....	

## **VI-L'IMAGE AU SERVICE DES MOTS.....**

## **VII- CONCLUSION.....**

## **QUATRIEME CHAPITRE: ANALYSE DE L'ENQUETE ET DU CADRE EXPERIMENTAL...**

### **I-INTRODUCTION.....**

### **II-PRESENTATION DE**

### **L'ENQUETE.....**

- 1-Le questionnaire.....
- 2-Dépouillement , analyse et interprétation des résultats...

### **III- L'ACTIVITE EXPERIMENTALE.....**

- 1-Echantillon.....
- 2-Présentation de l'activité.....
- 3-Déroulement de l'activité expérimentale

**V-CONCLUSION.....**

**CONCLUSION GENERALE .....**

**ANNEXES.....**

**BIBLIOGRAPHIE.....**

# Introduction générale

L'image est omniprésente dans le monde d'aujourd'hui. Elle est partout autour de nous et elle occupe dans les programmes récents une place plus importante en tant que support d'apprentissage et objet d'étude.

Dès son plus jeune âge, l'enfant est fasciné par les images et dès les premiers mois déjà, le bébé ne reste pas indifférent à l'image. Dans un premier temps, elle attire son attention, son regard, et très vite elle va le surprendre et le questionner. Cet intérêt en l'image doit être pris en compte dans le domaine de l'enseignement / apprentissage des langues étrangères. En effet, l'utilisation des documents iconiques en classe présente de nombreux avantages; ils sont agréables à l'œil, source de motivation et facilitant le processus de mémorisation et de compréhension de langues étrangères.

L'importance de l'enseignement des langues étrangères est fortement affirmée. L'école doit penser à la question de la médiation entre l'enfant et la langue, pour que cet enseignement soit valorisé. Notre problématique s'inscrit dans ce même cadre de l'organisation de la rencontre entre l'apprenant et la langue étrangère grâce à l'utilisation de l'image comme support médiateur dans l'apprentissage des mots en langue française au primaire.

Le choix de ce thème résulte en réalité d'une expérience professionnelle. En enseignant le français à des élèves de la 4<sup>ème</sup> année fondamentale, nous avons remarqué l'intérêt éprouvé par ces jeunes apprenants aux images. A ce fait, nous nous sommes intéressés non seulement à l'utilisation de ce support (conçu comme tremplin et moyen pour accéder aux savoirs enseignés en cette langue), mais aussi à la place qu'occupe actuellement l'image. En effet, elle envahit notre quotidien sous des formes très différentes et remplit plusieurs

rôles: elle est un art, outil d'expression, support informatif comme elle devient aussi un élément fort indispensable de la communication.

Compte tenu de l'importance de la connaissance des mots, l'acquisition de vocabulaire est devenue un des sujets les plus étudiés dans le domaine de l'apprentissage des langues étrangères, surtout à cause du rôle que la maîtrise du vocabulaire joue pour la communication. De plus, ces études insistent, plus particulièrement, sur l'importance de la connaissance des mots dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Le vocabulaire représente aujourd'hui une nécessité dans l'enseignement des langues après avoir été souvent relégué au second plan en ce domaine.

C'est pourquoi nous nous intéressons dans cette recherche à la question de l'accès aux sens des mots par des apprenants novices en apprentissage de la langue française où nous proposons le recours à l'image pour rendre cet accès facile et efficace. Il ne s'agit pas, dans ce cadre, de traité de l'image en tant que telle mais de la valoriser pour son potentiel et son effet sur les apprenants en tant qu'outil permettant une meilleure mémorisation des signifiants.

Le rapport icône / mot est ancien; le dessin représentait la première manifestation graphique de l'homme, alors il paraissait logique de considérer les mots comme des images. Aujourd'hui, nous savons que ces deux formes de graphismes sont bien distinctes l'une de l'autre et ayant chacune une nature et un mode de fonctionnement différent. De ce fait, les mots ne peuvent plus être assimilés à des images. Cependant, cette différenciation fondamentale entre ces deux modes de signification peut être à l'origine d'une forme de complémentarité entre ces deux mêmes modes. En fait, l'image possède des caractéristiques formelles qui lui confèrent la capacité d'attirer l'attention des apprenants et de les motiver par la suite. C'est ainsi que l'image garde sa place comme support

d'activité souvent associé à l'acquisition des compétences langagières, car les documents iconiques servent d'appuie, soit comme illustration d'un propos, soit comme un aboutissement à un mot à retenir, ce qui permettra à l'apprenant d'avoir un vocabulaire plus riche. Raison pour laquelle nous estimons que l'intégration de l'image dans les processus d'apprentissage des mots en langue française, pourrait d'avantage motiver les apprenants du cycle primaire. En effet, beaucoup de chercheurs ont démontré un lien fort et presque affectif, entre l'enfant en situation d'apprentissage et l'effet positif de l'image.

Tous ces éléments et autres nous ont encouragé de traiter de l'image pour permettre à l'enfant d'y accéder. Notre souci majeur est de démontrer à travers ce travail, la façon dont l'image peut aider l'apprenant dans son processus d'apprentissage des mots, l'effet exercé par l'image sur l'apprenant et enfin si elle peut être conçue comme un outil performant .

Aussi, et afin de pouvoir parvenir à nos objectifs et de répondre à l'ensemble des questions posées, nous avons opté **dans un premier temps** pour la méthode descriptive dont l'objectif est de montrer l'importance de l'utilisation de l'image, et ceci par le biais d'un questionnaire destiné aux enseignants du primaire. Puis, **dans un second temps**, nous utiliserons la méthode expérimentale pour vérifier le rôle de l'image dans l'apprentissage des mots, tout en essayant d'exploiter les ressources des documents iconiques auprès d'un public bien défini.

Enfin, le contenu de notre travail de recherche est composé de quatre grands chapitres :

**Dans le premier**, nous nous intéressons d'abord à la notion de "l'apprentissage" et de la façon dont elle été abordée à travers les différentes



théories psychologiques. Ensuite, nous aborderons les différents modes d'apprentissage de mots chez l'enfant, le développement lexical de ce dernier en langue maternelle comme en langue étrangère.

**Dans le deuxième,** nous nous référons à la "sémiotique" pour comprendre la nature et le mode de traitement et de fonctionnement de l'image en tant que signe "iconique " par rapport au mot représentant une " entité linguistique "; nous essayerons de définir la notion de "signe " et ses différents types ...etc.

**Dans le troisième,** nous envisagerons l'image en tant que support pédagogique, ses différents types et formes, suivi d'un aperçu historique sur l'utilisation de ce support dans le domaine de l'enseignement/ apprentissage des langues. Nous parlerons également des différentes fonctions assurées par la présence de l'image en ce domaine, et en particulier son apport quant à l'apprentissage des mots.

**Le quatrième chapitre** est composé de deux volets:

**Dans le premier,** nous procédons à l'analyse et l'interprétation des résultats et des informations collectés de l'enquête.

**Dans le second,** nous essayerons de comparer les résultats des deux groupes de notre démarche expérimentale, ce qui va consolider les résultats obtenus par le questionnaire, et de confirmer ainsi le rôle joué par l'image dans l'apprentissage des mots.

# **Premier chapitre**

modes d'apprentissage des mots

## **I - INTRODUCTION**

Maîtriser une langue, en s'exprimant oralement ou par écrit, n'est que « la pointe émergée de l'iceberg », conséquence d'une série de compétences : pouvoir identifier les éléments de la langue, connaître les règles d'organisation de ces éléments, comprendre et savoir comment produire un énoncé (oral ou écrit), sont autant de connaissances que doit posséder le sujet mais surtout et d'abord avoir les mots pour s'exprimer. Dans ce contexte, le mot a toujours été perçu comme " l'association d'un sens donné à un ensemble de sons donnés susceptible d'un emploi grammatical donné "<sup>(1)</sup>, c'est-à-dire devoir en posséder le sens et savoir l' utiliser et le réemployer à bon escient .

Cependant, le domaine de l'acquisition des langues a toujours eu tendance à privilégier la grammaire par rapport au lexique et au mot qui étaient relégués au second plan .Toutefois, depuis quelques années, les chercheurs redécouvrent que pour s'exprimer correctement, dans une langue étrangère, il est nécessaire de disposer d'une bonne connaissance du lexique. En effet, les études ont montré l'intérêt du lexique non seulement sur le plan de la maîtrise d'une langue mais aussi sur le plan de l'apprentissage d'une langue étrangère. C'est pourquoi, dans ce chapitre nous nous intéressons à « l'apprentissage du lexique », son statut, ses modes, ses principes, les difficultés que représente cet apprentissage ainsi qu'au développement lexical de l'enfant en langue maternelle et l'accès au sens des mots en langue étrangère.

---

1 – R. Galisson et D. Coste: *Dictionnaire de didactique des langues*, Hachette, Paris, 1976, p. 359.

## **II - L'APPRENTISSAGE**

### **1 - Eléments de définition :**

La vie est une source inépuisable d'apprentissage. Chaque jour, l'individu accumule des connaissances et acquiert de nouvelles compétences; la plupart des conduites découlent d'un apprentissage. C'est pourquoi, la notion « apprentissage » recouvre des domaines si divers et des phénomènes si variés, d'où l'intérêt qui a été accordé à cette notion. Plusieurs regards et interrogations ont été portés sur « l'apprentissage » dont l'objectif est de définir la nature de ce processus ainsi que d'expliquer et d'élucider son fonctionnement.

Dans ce qui suit, nous tenterons d'exposer quelques définitions et de voir si un consensus existe ou non sur la notion d'apprentissage. En effet, souvent défini comme un processus de changement et de modification durable du comportement, l'apprentissage selon GALISSON et COSTE est un « Modelage ou réglage d'un comportement adaptatif conforme aux exigences d'une situation nouvelle ou aux modalités contraignantes d'une procédure. Autrement dit : acquisition et organisation de répertoire moteurs concrets ou symboliques non disponibles à la naissance »<sup>(1)</sup>. C'est ainsi que L'apprentissage consiste en premier lieu, à modifier et à changer certains comportements ou attitudes en réaction à une situation nouvelle; c'est-à-dire que l'acquisition des connaissances passe par une interaction entre le sujet et l'objet d'étude; d'où la forme d'adaptation aux exigences de cette nouvelle situation. La notion d'apprentissage implique aussi « l'idée d'un changement qui résulte d'un exercice ou d'une expérience vécue, et on peut parler d'apprentissage uniquement si ces changements sont dus à des exemples ou expériences ».<sup>(2)</sup>

1 – Ibid, p. 41.

2 - *Enseignement et recherche en psychologie*. L'apprentissage ; In [www. google. fr](http://www.google.fr).

Le changement est dû lorsque l'individu est placé plusieurs fois dans la même situation ou lorsque celle-ci présente des similitudes avec d'autres déjà apprises; en d'autres mots, le changement résulte soit d'un exercice où chaque répétition ou essai de la situation amène à une amélioration des performances ou bien d'un contact d'une expérience antérieure avec la situation en question.

Or, le fait que l'individu peut construire de nouvelles connaissances grâce à celles déjà acquises, prouve que l'apprentissage commence avant d'entrer à l'école. Contrairement à ce qu'on avait l'habitude de dire « X est entré à l'école, il commence à comprendre »; le sujet apprenant construit déjà des représentations et des notions avant même d'entrer à l'école, car comme nous l'avons déjà signalé « la vie est une source inépuisable d'apprentissage ». Donc, dès sa naissance et dès qu'il commence à affronter son milieu, l'individu commence, en effet, à apprendre. Raison pour laquelle, d'autres chercheurs dans le domaine de l'apprentissage préfèrent le définir comme une forme d'adaptation aux différentes variations de l'environnement comme le constate C. HELOT: « L'apprentissage est la capacité de modifier de façon plus ou moins stable le comportement sur la base de l'expérience. C'est l'aspect le plus plastique de l'adaptation de l'organisme humain aux variations du milieu »<sup>(1)</sup>. HELOT considère l'apprentissage non seulement comme un processus adaptatif se manifestant par des changements de comportements, mais aussi comme une réaction aux différentes variations de l'environnement. De son côté SABINE de GRAVE rejoint également HELOT quand elle pense que « l'apprentissage est le résultat d'échanges continuels entre un individu et son entourage dans une situation et dans un temps donnés »<sup>(2)</sup>.

1 – C. Helot : *Théories de l'apprentissage* , ( DLADL : Cours de CAPPEs ) 8 février 2001, in [www.google.fr](http://www.google.fr).

2 – S. De Grave : *Apprendre par les jeux*, ed. De Boeck, Bruxelles, 1996, p. 13 .

De ce qui précède, nous constatons que toutes ces définitions convergent vers les points suivants :

- Ø L'apprentissage nécessite que l'apprenant doit apprendre quelque chose, un objet ou un comportement cible. Donc se fixer un objectif.
- Ø L'apprentissage se manifeste par un comportement adaptatif (changement) vis-à-vis de cette cible, grâce auquel l'apprenant fournit des réponses adéquates et conformes à certaines situations.
- Ø L'acquisition de nouvelles conduites doit être le fruit d'une expérience vécue ou d'un exercice d'entraînement.
- Ø Le sujet apprenant possède et acquiert bien des connaissances précoces; c'est-à-dire avant d'entrer à l'école.
- Ø L'apprentissage peut être le résultat d'interactions et des échanges continuels entre l'individu et son entourage.

## **2 - Apprentissage et théories psychologiques:**

L'apprentissage ne fait pas l'unanimité chez les chercheurs dans le domaine. C'est pourquoi, chacune des théories lui accorde une définition différente :

### **2.1 Le behaviorisme:**

Pendant plusieurs décennies, la psychologie a été dominée par le modèle béhavioriste qui s'intéresse essentiellement aux comportements observables d'apprentissage. Selon cette approche, l'apprentissage est considéré comme une modification du comportement et une réponse aux stimuli venant de l'environnement.

Plusieurs chercheurs ont contribué à l'élaboration de ce modèle représenté par THORNDIKE, PAVLOV, WATSON. Mais le mérite revient à SKINNER, le psychologue américain (1904 -1990), qui a développé cette approche et en a tiré une pratique pédagogique. En critiquant le modèle d'enseignement traditionnel

essentiellement fondé sur des « renforcements négatifs », SKINNER a proposé de remplacer ces derniers par ce qu'il appelle « renforcements positifs »; c'est-à-dire s'intéresser aux conséquences de l'interaction entre l'individu et son environnement et surtout au bénéfice que peut en tirer l'individu. SKINNER pense que le renforcement positif à un comportement augmente la fréquence de ce comportement; le « Bravo » ou « la bonne note » suite à un bon travail sont des renforcements positifs susceptibles d'augmenter la chance que ce comportement se reproduise. Par contre, la « mauvaise note » ou « la punition » représentent des renforcements négatifs diminuant la fréquence d'un comportement, c'est ainsi que l'apprenant adopte un comportement lui permettant d'éviter les renforcements négatifs et d'augmenter la probabilité de survenue des renforcements positifs. L'apprentissage alors peut être obtenu par l'utilisation de ses deux types de renforcements. Si une action donnée a des conséquences (stimuli) bénéfiques, elle va s'installer de façon durable, mais si ses conséquences sont néfastes, elle disparaîtra du répertoire de comportements de l'individu.

D'autre part, le langage pour SKINNER ne peut être considéré que sous son aspect de comportement; le comportement verbal est sous la dépendance d'association stimulus-réponse, renforcé sous l'effet de l'environnement. C'est pourquoi, on considère les méthodes audio-orale, développées dans les années 60, « Comme l'application pédagogique la plus évidente des théories Skinneriennes »<sup>(1)</sup> car elles incitent l'apprenant à « parler »; ce qui est conforme aux principes béhavioristes selon lesquelles « le langage est un comportement ; Un comportement ne peut être acquis qu'en incitant l'élève à se « comporter », c'est-à-dire à pratiquer le langage ».<sup>(2)</sup>

---

1 – D. Gaonac'k : *Théories d'apprentissage et d'acquisition d'une langue étrangère* , LAL, les éditions Didier, Paris, 1991, p. 26.

2 – Ibid, p. 26.

## **2 Gestalt théorie :**

Les théoriciens de la psychologie de la forme (ou gestaltistes) se sont radicalement opposés aux béhavioristes en précisant que l'apprentissage ne résulte pas de simples conditionnements et répétitions, mais suppose également la compréhension non seulement des éléments isolés, mais aussi des relations entre ces éléments .

C'est pourquoi, les théoriciens de cette discipline parlent de « la structuration de la situation d'apprentissage » et définissent ce dernier comme un processus d'organisation des éléments d'une situation. Le sujet construit une représentation globale de la situation et c'est sur la base de cette représentation que vont se construire et se stabiliser les apprentissages.

Le matériel verbal est également soumis à ces lois d'organisation ; toute activité langagière doit prendre en considération non seulement les différents aspects linguistiques, mais aussi les aspects paralinguistiques, c'est-à-dire la prise en compte de la globalité de l'activité:soit tout ce qui est relatif à l'ensemble des conduites reliées à l'activité et à la situation d'apprentissage ( la situation spacio-temporelle, dans laquelle s'insère cette activité, les attitudes, les besoins, les capacités de l'individu ...etc ) .

### **2. 3 La théorie cognitive :**

Le projet de la théorie cognitive vise à construire une connaissance sur la manière dont les individus perçoivent le monde et dont ils organisent leurs pensées et leurs actions, c'est-à-dire ce qui se passe dans la tête de l'individu lorsque celui-ci pense. Donc, pour expliquer l'apprentissage, les cognitivistes s'attardent à étudier les mécanismes internes, les procédés, les stratégies et



les règles suivies par l'esprit humain dans certaines situations d'apprentissage et qui sont à la base des activités de traitement de l'information .

Pour les cognitivistes, les connaissances antérieures jouent un rôle fondamental dans l'apprentissage, car l'individu ne retient jamais des connaissances de façon isolée, mais par des schémas déjà existants. C'est à l'aide des schémas cognitifs construits par l'apprenant que celui-ci arrive à assimiler de nouvelles notions. Dans une perspective cognitive, les connaissances qu'un individu possède déjà sont le principal déterminant de ce que cet individu peut apprendre: qu'il s'agisse d'une situation d'apprentissage implicite (expérience quotidienne) ou explicite (exercice scolaire) »<sup>(1)</sup> .

Le but des sciences cognitives correspond aux activités de traitement de l'information (perception, mémorisation, compréhension, raisonnement). Ces sciences cherchent à élucider les mécanismes de recueil, de raisonnement, de présentation, de stockage et d'utilisation de l'information. C'est pourquoi, elles explorent de nombreux domaines.

G. Piaget a eu une très grande influence dans le développement des théories cognitives. En effet, la théorie Piagétienne est «cognitive ». Elle vise en ce sens à élaborer une théorie de la connaissance en se posant la question "Comment se construisent les connaissances ? ". Son approche met l'accent sur l'activité du sujet pour appréhender les phénomènes et montrer que la compréhension s'élabore à partir des représentations que le sujet possède déjà.

---

1 – D. Gaonac'k , Op. cit, p. 107.

Piaget suppose aussi que le sujet construit sa connaissance au fil d'interactions incessantes avec les objets et les phénomènes, d'où la nécessité d'adaptation de l'individu à son environnement. A cet égard, Piaget insiste sur le rôle du processus *d'assimilation* et *d'accommodation* : le premier permettant d'assimiler les nouvelles connaissances à celles déjà en place dans les structures cognitives; le deuxième permettant une transformation des activités cognitives afin de s'adapter aux nouvelles situations.

La théorie de Piaget repose donc sur le rôle capital qu'elle accorde au sujet et aux influences du milieu dans l'acquisition des connaissances. C'est pourquoi, il insiste sur l'équilibre entre le milieu et plus particulièrement l'individu. Piaget pense aussi que la construction des connaissances est liée au développement biologique de l'homme ; apprendre, c'est construire des connaissances au cours de son développement. Alors, l'apprentissage se fait, selon Piaget, palier par palier, à chaque palier de maturation biologique, l'apprenant acquiert certaines connaissances. A ce sujet, Piaget propose et définit trois périodes principales dans le développement de l'enfant :

- La période sensori-motrice.
- La période des opérations concrètes.
- La période des opérations formelles.

#### **2. 4 Périodes de développement de l'enfant chez Piaget:**

ü La première est nommée période de l'intelligence sensori-motrice définie entre 0 à 02 ans. Elle est antérieure au langage et elle vise le développement d'une intelligence pratiquée et basée sur les réflexes innés. C'est au cours de cette période que se produisent les changements les plus fondamentaux et les plus rapides dans le développement de l'enfant car les

connaissances commencent à se mettre en place avant l'acquisition même du langage. A la naissance, l'enfant n'est capable que d'actions isolées : sucer, toucher, écouter ...etc. Tout est centré autour de son corps et les objets n'ont pas d'existence. Vers dix-huit mois, l'enfant produit une véritable révolution ; son corps n'est désormais plus le centre du monde, mais un objet parmi d'autres. Ces changements fondamentaux interviennent avant l'acquisition du langage, ce qui prouve à quel point la connaissance est liée à l'action et pas seulement à la verbalisation.

ü La seconde est nommée période de préparation et d'organisation des opérations concrètes définie entre 02 à 11/12 ans. Avant la naissance des opérations concrètes proprement dites qui s'étalent tout au long de cette période, les psychologues insistent sur deux éléments à prendre en considération que nous présentons dans ce qui suit:

#### Ø - La période pré - opératoire (de 2 à 7-8 ans)

Dans celle-ci domine la représentation symbolique (appelée aussi « fonction symbolique ») : elle correspond à la différenciation du « signifiant » et du « signifié ». De ce fait, la pensée devient représentative: l'enfant peut désormais se représenter un objet absent, c'est-à-dire évoquer en image. A chaque objet va correspondre une image mentale qui permet à l'enfant de l'évoquer en son absence. Cette nouvelle fonction inaugure une nouvelle étape de la croissance mentale : l'intelligence par la représentation et non plus seulement par l'action; c'est tout simplement la fonction symbolique qui va détacher la pensée de l'action et créer la représentation.

#### Ø La mise en place des structures des opérations concrètes de (7/8 à 11-12 ans) :

Au niveau de cette action, les opérations correspondent à l'intériorisation des coordinations qui existent déjà sur le plan des actions, ce qui rend possible la

réversibilité, c'est-à-dire revenir sur le passé par la pensée . La pensée de l'enfant devient, par conséquent, de plus en plus mobile, mais cette opération n'est applicable qu'aux seuls objets; l'intelligence ne s'opère que sur le concret sans pouvoir envisager des hypothèses.

ü La troisième est nommée période des opérations formelles définie entre 11/12 à 15/16 ans. Ce qui caractérise cette période, c'est que l'enfant parvient à se libérer du concret mais aussi des hypothèses verbalisées. L'enfant devient capable de penser le possible et de raisonner abstraitement, sans avoir besoin de s'appuyer sur des manipulations comme cela se passait au stade précédant. L'enfant passe par la suite aux opérations formelles qui apparaissent aussi bien dans le langage de l'enfant que dans son comportement. L'enfant devient capable de réfléchir avant d'expérimenter, il peut faire l'inventaire des hypothèses possibles avant de procéder à l'action. Ce qui permet de dire que la pensée à ce stade est libérée du concret et accède à l'abstraction.

### **III - DISTINCTION LEXIQUE / VOCABULAIRE**

Avant d'aborder et d'identifier les facteurs déterminant le statut de l'enseignement du lexique, il est souhaitable d'établir la distinction entre lexique et vocabulaire, afin de justifier notre recours à l'usage du terme "*Lexique*" et non pas à celui de "*Vocabulaire*" car les deux vocables recouvrent deux notions si non réalités différentes.

Selon R. Galisson et D. Coste "le couple lexique / vocabulaire relève assez exactement des oppositions langue / parole (terminologie de F. De Saussure): lexique renvoyant à la langue et vocabulaire à la parole [...]. Le vocabulaire est nécessairement lié à un texte, écrit ou parlé, court ou long, homogène ou composite, alors que le lexique , transcendant au texte, est lié à un ou plusieurs locuteurs. Le vocabulaire d'un texte suppose l'existence d'un lexique dont il n'est qu'une actualisation limitée, un échantillon, c'est-à-dire un sous ensemble" <sup>(1)</sup> .

Le lexique désigne, donc, l'ensemble des unités formant la langue d'une communauté et appartenant à la fois au lexique du locuteur et à celui de l'interlocuteur indispensable pour réussir une communication.

Le vocabulaire, quant à lui, représente un ensemble d'unités propres à un locuteur par exemple: le vocabulaire d'un discours politique ou d'un commentaire d'un journaliste faisant partie du lexique; c'est un sous ensemble de l'ensemble entier. Raison pour laquelle, nous utilisons la notion de "lexique" et non pas celle de " vocabulaire ", car nous préférons nous référer à l'ensemble plutôt qu'à la partie du même ensemble.

---

1 – R . Galisson et D . Coste, Op. cit, p. 317.

#### **IV - STATU DE L'ENSEIGNEMENT DU LEXIQUE**

Pendant plusieurs années, le lexique a été négligé dans le domaine de l'enseignement / apprentissage des langues et ceci pour plusieurs raisons dont nous nous contenterons de citer quelques unes seulement :

- Ø La composition des cours était tellement dominée par le contenu grammatical à cause de l'importance accordée à l'enseignement de la grammaire qui constituait à l'époque un catalogue de fautes.
- Ø Un autre problème a entouré l'enseignement du lexique, c'est qu'il n'existait pas de méthodes pour son enseignement, ni des théories pour supporter les différentes activités reliées à l'utilisation du lexique.
- Ø L'étude du lexique était notamment livrée au hasard (explication d'un mot rencontré dans un texte) ou en suivant le principe selon lequel l'acquisition se fait par imprégnation et qu'il n'est donc pas nécessaire de consacrer du temps à ce genre d'étude. En invoquant le fait que l'enfant apprend à parler sans jamais connaître les règles du langage parlé.

Il semble que les théories ont eu peu à offrir à la pédagogie du lexique et pourtant certaines d'entre elles ont bien montré l'importance du lexique et son rôle dans la langue en tentant de le décrire formellement, ce qui a influencé la conception de l'enseignement du lexique. Nous résumons ici quelques unes de ces théories :

- Ø La linguistique Saussurienne apparaît d'un grand intérêt pour l'enseignement du lexique, car elle positionne les unités lexicales dans un système synchronique où chaque unité est caractérisée par les rapports internes qu'elle entretient avec les autres unités sur les axes paradigmatique et syntagmatique. Ainsi,

l'étude du lexique se ferait d'après les relations d'équivalence, d'opposition et de distribution qu'elle entretient avec les autres unités.

Ø Un autre courant refusant le recours au sens, c'est l'école fonctionnelle (L. Bloomfield). Pour celle-ci, la signification d'un énoncé ne peut être établie que par la psychologie (l'étude des situations et des comportements verbaux).

L'étude est basée sur la description des unités lexicales et leur fonction dans l'ensemble.

Ø La lexicologie structurale qui est en germe de l'enseignement de F. De Saussure, étudie le lexique à partir du contexte. Les unités lexicales sont analysées d'après le contexte où elles apparaissent et selon le champ sémantique auquel elles appartiennent "... Le sens d'un mot est purement négatif, puisque le mot est engagé dans un système de rapports et que sa seule réalité signifiante provient des délimitations que lui impose l'existence de ce système"<sup>(1)</sup>.

Le mot serait donc étudié dans le cadre des rapports syntagmatiques et paradigmatiques, comme il sera considéré comme participant à une structure qu'il convient d'étudier selon les deux axes: "sur l'axe de substitutions (axe paradigmatique), on étudiera les commutations possibles en un point de l'énoncé (commutations susceptibles de produire des significations identiques, synonymie, ou des significations opposées, antonymie; sur l'axe de combinaisons (axe syntagmatiques), on étudiera les capacités du mot dans la

---

1 – J. Dubois : *Dictionnaire de linguistique* , Larousse , 1973, Paris, ed, 1980, p. 293 .

chaîne parlée , avec les variations de signification qui en résultent (polysémie du mot) " <sup>(1)</sup>.

C'est ainsi que, certaines théories linguistiques ont pu influencer les pratiques d'enseignement du lexique. Cependant, aucune d'entre elles ne semble avoir exercé assez d'influence, ou proposé des modèles de fonctionnement du lexique qui puissent être utilisés et appliqués par les enseignants en classe .

---

1 – Ibid , p. 293 .



## **V - DEVELOPPEMENT LEXICAL DE L'ENFANT**

### **1 - Développement en langue maternelle :**

Le langage est ce qui caractérise et distingue vraiment l'espèce humaine de toutes les autres. André Langaney explique que " nous sommes capables de combiner des mots selon une grammaire pour construire des phrases, et celles-ci acquièrent alors un sens supérieure à ce que donnerait la simple addition des mots entre eux. C'est un langage à double articulation des mots et des sens. Seul le cerveau humain est capable de communiquer des informations de cette manière"<sup>(1)</sup>. C'est avec l'apparition des premiers mots que l'enfant est considéré comme un "enfant qui parle", raison pour laquelle le lexique tient une place importante ainsi que les phases de son développement.

D'après Michel Zorman <sup>(2)</sup>, les différentes étapes de l'acquisition du langage apparaissent chez tous les enfants normaux à des âges semblables, alors que les étapes de développement présentent une grande régularité. L'acquisition du langage toutefois ne commence pas avec les premiers mots prononcés, mais bien évidemment avant.

Au sixième mois, l'enfant sélectionne les sons présents dans sa langue et commence à produire les premières syllabes (consonne -voyelle) et c'est là, où il marque son entrée à la phase dite *babillage*. Entre 7 et 10 mois, des différences de babillage sont perçues, en fonction de langue maternelle (différence d'intonation, de façon à grouper les sons) <sup>(3)</sup>.

Vers 10 et 12 mois, l'enfant ne s'intéresse qu'aux voyelles, consonnes et syllabes utilisées dans sa langue maternelle et se désoriente de tous les sons qui ne sont pas présents phonologiquement dans cette langue. En cette phase, l'enfant peut comprendre entre 30 et 50 mots car à cet âge, il a recueilli déjà

---

1 - André Langaney cité par M. Zorman : *La plus belle histoire de l'homme: L'acquisition du langage* , Juin 2000, les éditions de la cigale , Grenoble , p. 93 , in [www.google.fr](http://www.google.fr) .

2 - Ibid .

3 - Ibid, p. 94.

dans la vie quotidienne, des informations variées (phonétiques, syntaxiques, sémantique ... etc) lui permettant de saisir le sens des mots, à condition que ces derniers soient insérés dans un contexte communicatif habituel . Mais, si ce n'est pas le cas, l'enfant aura du mal à les reconnaître .

L'enfant s'appuie sur sa connaissance du monde, comme sur l'aide des adultes pour deviner le sens des mots et pour établir des relations entre ceux - ci et les choses, les actions, les sentiments... etc.

Les recherches tendent à montrer que le rythme du développement du lexique et le nombre des mots prononcés varient selon les enfants (leur milieu culturel, social et leur rang dans la fratrie... etc). L'accroissement du premier répertoire lexical de l'enfant va être assez lent (entre 12 et 18 mois) pour que l'enfant atteigne en moyenne 50 mots. En revanche, il faut noter qu'à cet âge, la variabilité marquée dans l'acquisition langagière d'un enfant à un autre, n'indique pas le niveau de langage, comme elle ne permet pas en soi, une prédiction sur son intelligence ou sa réussite scolaire. Il n'existe pas non plus un lien direct entre la taille du répertoire compris et celle du répertoire produit. Toutefois, le langage compris (ou vocabulaire passif) est toujours plus étendu que le langage produit par l'enfant (vocabulaire actif). Ce qui est donc le plus significatif du développement lexical à cet âge, c'est que l'enfant est capable de comprendre.

Les premiers mots prononcés vers 10-12 mois montrent que le système phonologique de l'enfant est encore peu développé. Dans son premier parlé, l'enfant utilise des doublements ou des omissions de syllabes tel que l'expliquent Rondal et Comblin par l'exemple suivant <sup>(1)</sup> : " pinpin" pour

---

1- A . Comblin et J.A Rondal : *Apprendre les langues , où , quand , comment ?* ed. Mardaga ,France, 2001, p. 41 .

"lapin", "outré" pour "yaourt"; ce n'est pas, uniquement la forme phonique qui n'est pas identique à celle de l'adulte, mais aussi le signifié non plus, n'est pas le même.

L'enfant a tendance à surgénéraliser la signification d'un mot pour un nombre de référents plus large (phénomène de sur extension). Illustrons ceci par quelques exemples ; le mot "papa", chez l'enfant, ne correspond pas à la définition de l'adulte, comme l'a démontré Comblain et Rondal <sup>(1)</sup>: "papa" signifie pour l'enfant une personne de sexe masculin, il désignera de ce nom les parents et les amis de la famille, voir toute personne adulte qui se conforme à cette définition. Donc, l'extension du terme "papa" à divers adultes familiers est en accord avec la signification que lui attribue l'enfant à ce stade. Plus tard, l'enfant restreint l'appellation "papa" à l'adulte qui vit en contact étroit avec lui et avec la mère et ce n'est qu'à l'adolescence que le concept biologique de paternité est compris.

Egalement, les mots "frères" et "sœur" font l'objet d'un long développement; le "frère" pour le jeune enfant, c'est un autre enfant qui vit sous le même toit et par la suite c'est un autre enfant mâle qui a les mêmes parents et ce n'est qu'après 9 ou 10 ans que le sens de "frère" ou "sœur" est élucidé. Comblain et Rondal précisent que ce "développement graduelle" <sup>(2)</sup> n'est pas spécifique aux termes de parenté.

L'enfant tend à appliquer l'étiquette de chien à tous les animaux, ayant un format correspondant et se déplaçant horizontalement, le sens que l'enfant fait correspondre au terme de "chien" est différent de celui de l'adulte . L'enfant ne peut identifier que quelques unes des sèmes entrant dans la

---

1 - A. Comblain et J. A. Rondal , Op. Cit, P. 35.

2 - Ibid, P. 37.

composition du signifié adulte de ce mot; "un être animé; il se meut de lui même et se déplace parallèlement au sol"<sup>(1)</sup>. Cette définition va être appliquée aux chats, aux vaches, aux chevaux...etc. L'enfant ajoute graduellement de nouveaux éléments à la définition du "chien" jusqu'à rejoindre celle de l'adulte.

L'enfant atteint donc les sens des mots "petit à petit" comme nous le confirment Rondal et Comblain : " l'enfant acquiert donc le sens des mots bribe par bribe. Ce n'est pas avant relativement tard dans le développement qu'on pourra être à peu près sûr que l'enfant et l'adulte qui utilisent les mêmes mots, leur associant exactement les mêmes signes" <sup>(2)</sup> .

A partir de 20 et 24 mois, le rythme des acquisitions augmente et l'accroissement du vocabulaire est étonnant; l'enfant apprend deux mots nouveaux par jour; en moyenne entre deux et six ans .

## **2 - L'apprentissage dans une langue étrangère :**

L'acquisition / apprentissage du lexique de la langue étrangère est considéré comme étant l'un des aspects les plus importants pour établir une communication ; pourtant l'apprentissage des aspects lexicaux dans le domaine des langues étrangères est relativement peu étudié. Dès lors, la plupart de ces études réalisées approche l'apprentissage du lexique sous l'angle de l'influence qu'exerce la langue maternelle de l'apprenant sur les processus d'apprentissage des langues étrangères et dans un domaine particulier, celui des acquisitions lexicales en langue étrangère .

En 1998, De Groot <sup>(3)</sup>, explique que nous disposerions de deux registres pour stocker la forme des mots: le lexique de L<sub>1</sub> et le lexique de L<sub>2</sub>

---

1 – Ibid, p. 37.

2 – Ibid .

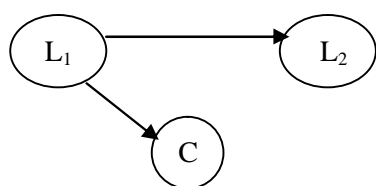
3 – A . M . B . De Groot : La *représentation lexico-sémantique et l'accès lexical chez le bilingue* , psychologie française, 1998, p p. 43 - 44.

et chacun de ces deux registres stockerait les aspects phonologiques et orthographiques des mots . Ces deux lexiques seraient associés à un registre conceptuel, où serait stockée la signification des mots (donc les aspects sémantiques) .

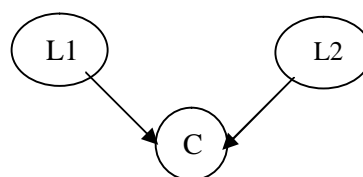
Selon le modèle de "représentation subordonnée", le lexique de L<sub>1</sub> "domine" le lexique de L<sub>2</sub>; c'est- à- dire l'accès au registre conceptuel se fait par la médiation du lexique L<sub>1</sub>. Tandis que selon le modèle de "médiation conceptuelle", l'accès au registre conceptuel pourrait être réalisé directement depuis L<sub>2</sub> et les significations servent de médiateurs de L<sub>2</sub> vers L<sub>1</sub> et réciproquement.

Aussi, De Groot pense que " le modèle de représentation subordonnée pouvait correspondre à une organisation lexicale de débutants (celui qui apprend L<sub>2</sub>), tandis que le modèle de médiation conceptuelle pouvait correspondre à une organisation lexicale chez le sujet bilingue". <sup>(1)</sup>

Les schémas ci-dessous montrent les deux représentations proposées par Groot<sup>(2)</sup>.



Représentation subordonné  
Débutant



Médiation conceptuelle  
Bilingue

Il est donc claire que l'apprentissage du lexique d'une langue étrangère implique que les deux structures lexicales des langues apprises s'influencent, soit par médiation du lexique (L<sub>1</sub>) vers celui de (L<sub>2</sub>), soit d'une manière réciproque entre L<sub>1</sub> et L<sub>2</sub>.

---

1 – Ibid, p. 297.

2 – Ibid, p. 312.

## **VI - ENSEIGNEMENT IMPLICITE ET/OU EXPLICITE DU LEXIQUE**

Les recherches ont montré que l'acquisition du lexique est une tâche importante qui exige des méthodes d'instruction et d'apprentissage efficaces. C'est pourquoi, beaucoup de travaux ont été entrepris, en didactique des langues, sur l'apprentissage du lexique et plus particulièrement sur l'un des grands enjeux de la recherche en ce domaine: à savoir le choix entre l'enseignement implicite ou explicite :

### **1 - L'enseignement implicite (incident):**

Ce type d'enseignement signifie l'acquisition en contexte. Cet apprentissage peut être considéré selon Jan. H. Hulstijn<sup>(1)</sup> comme un "produit dérivé" d'une autre tâche. A ce sujet, T. DRATCHEVA en illustrant les propos de Hulstijn pense que "lorsque nous lisons pour nous distraire ou dans le but perfectionnel, l'attention se focalise sur le contenu du texte et non pas sur ses caractéristiques formelles. Cependant, il se peut qu'après un certain délai, on voie ressurgir dans notre mémoire quelques mots sans que pour autant cette mémorisation ait fait l'objet d'une intention délibérée. Dans ce cas, ces termes ont été appris "incidemment"<sup>(2)</sup>; autrement dit, dans une situation d'apprentissage implicite, l'apprenant traite de nouvelles informations sans l'intention première de les fixer dans sa mémoire. Il le fait donc dans des activités qui ne sont pas directement tournées vers l'apprentissage lexical, tel que la lecture, dans l'exemple cité plus haut.

---

1 - T. Dratcheva : *Retenir mieux des mots nouveaux par l'apprentissage incident ou intentionnel au cours de la lecture ?* in [www.google.fr](http://www.google.fr) .

2 - J. H. Hulstijn : *L'acquisition incidente du lexique en L2 au cours de la lecture*, in [www.google.fr](http://www.google.fr).

Dans ce cas, les apprenants sont centrés sur la compréhension du sens plutôt que sur le but explicite de l'apprentissage de mots nouveaux. Nagy, Germain, Anderson, favorisent l'utilisation du contexte dans l'apprentissage des mots. Dans ce sens, James Natigger en mettant l'accent sur la question de la signification pense que "deviner le vocabulaire du contexte est la façon la plus courte pour découvrir la signification du nouveau mot"<sup>(1)</sup>. Dans le même ordre d'idées, le sujet est capable de puiser la signification dans le contexte, comme l'estime Nagy pour qui " l'apprentissage accidentel à partir du contexte lors d'une lecture libre est le mode d'acquisition majeur pendant les années scolaires, et le volume d'expérience avec le langage écrit détermine la croissance du vocabulaire" .

En effet, l'apport de l'acquisition incidente du vocabulaire par la lecture en langue maternelle ne fait aucun doute. Ainsi, il a été remarqué que les enfants d'âge scolaire apprennent un nombre important de mots par années sans qu'ils ne leur soient enseignés. A cet égard, et selon une étude de Nagy, Herman et Anderson en 1985, la probabilité pour un apprenant d'apprendre un nouveau mot après l'avoir rencontré seulement une fois dans un contexte est de l'ordre de 5% à 10%. Ceci s'explique par le fait que les élèves accordent plus de temps à la lecture dans la langue maternelle et ils arrivent donc à acquérir autant de mots.

Cependant, si ce constat s'appliquerait surtout à la langue maternelle de l'apprenant; le cas sera différent quand il s'agit d'une langue seconde ou étrangère. Le contexte a un rôle relativement moins important à jouer dans la croissance du lexique de l'apprenant. Car la probabilité d'acquérir un nouveau

---

1 – J. Natigger cité par J.H. Hulstijn : L'acquisition incidente du lexique en L2 au cours de la *lecture*,  
op. cit.

mot par incidence ne peut pas être la même étant donné que les apprenants ne lisent pas autant en langue seconde qu' en langue maternelle. C'est ainsi que la quantité de nouveaux mots acquis durant la lecture reste assez faible.

Pourtant certains chercheurs (Nagy, Paribakht et d'autres) continuent à considérer l'acquisition incidente du vocabulaire par la lecture en langue étrangère comme source importante de développement de la connaissance lexicale, bien que les résultats des études élaborées semblent représenter imparfaitement le rôle du contexte dans l'apprentissage lexical d'une langue étrangère.

En réalité, si l'enseignement implicite dans une langue étrangère n'est pas suffisamment efficace, c'est parce que certaines limites que comporte l'apprentissage incident dans ce domaine interviennent :

Ø La rétention des mots pendant l'apprentissage incident en langue étrangère est faible .

Ø Le contexte ne suffit pas toujours pour donner le sens d'un mot, et l'apprenant risque d'avoir une autre signification de ce mot car le contexte conduit par fois à des erreurs d'interprétations.

Ø L'inférence de la signification d'un mot par le contexte ne signifie pas que l'apprenant se souviendra forcément à long terme de la signification de ce mot.

## **2 - L'apprentissage explicite ou intentionnel :**

Dans une telle situation d'apprentissage lexical, les activités proposées visent spécifiquement à fixer les informations lexicales de l'apprenant "Quand on parle de l'apprentissage intentionnel, on se réfère à un apprentissage explicatif, une activité dirigée à une longue rétention et mémorisation " <sup>(1)</sup>.

---

1 - H. Hulstijn , Op . cit.



Dans un contexte d'enseignement explicite du vocabulaire, l'apprenant se verra proposer des exercices clairement axés sur l'acquisition lexicales. L'importance de cet enseignement par rapport à celui dit implicite est affirmée dans le domaine d'apprentissage des langues étrangères.

"La pauvreté du vocabulaire peut créer un grand blocage en compréhension. En effet, deviner le sens d'un mot nouveau à partir d'un contexte n'est pas une opération facile. Les verbes et les adjectifs ne sont pas faciles à détecter car un mot peut avoir plusieurs significations selon le contexte. Les apprenants souhaitent un enseignement structuré du vocabulaire, car pour la majorité des élèves, apprendre une L<sub>2</sub> c'est d'abord et avant tout apprendre des mots de vocabulaire" <sup>(1)</sup>. L'apprentissage explicite se révèle donc plus efficace dans le domaine des langues étrangères, car les apprenants en langues étrangères ne peuvent pas lire en quantité comparable à celle en langue maternelle. C'est pourquoi, ils peuvent atteindre un seuil croissant en connaissance lexicale par l'apprentissage implicite.

S'agissant toujours de l'apprentissage explicite, certains chercheurs pensent que ce type d'apprentissage ne peut assurer qu'un nombre réduit de mots, comme ils ne peuvent interpréter tous les sens d'un mot.

---

1 – C. Germain cité par T. Dratcheva in : *Retenir mieux les mots nouveaux par l'apprentissage incident ou intentionnel au cours de la lecture*, in [www.google.fr](http://www.google.fr) .

## **VII- NIVEAUX DE TRAITEMENT ET DE CONNAISSANCE DES MOTS**

Pour pouvoir accéder au sens d'un mot, il faut d'abord le traiter au niveau de la forme. Celle-ci regroupe la connaissance de la forme écrite (graphique) et la forme orale (phonologique) comme l'a précisé Nation en 2001. En fait, tout mot à une morphologie qui permet de l'approcher et de l'identifier sur les deux plans écrit et oral.

Commençant d'abord, par le traitement de la forme écrite (graphique) : comme la langue orale peut être découpée en unités élémentaires sonores, la langue écrite comporte également des symboles graphiques qui correspondent aux phonèmes de la langue parlée afin d'établir un lien et un sens entre ces deux modes d'expression linguistique. Mais pour relier un graphisme au phonème ou au sens qu'il représente, il faut pouvoir identifier les formes dont ce graphisme est constitué.

La discrimination des unités qui constituent la forme écrite d'un mot consiste en l'identification des lettres composant ces unités graphiques.

Stéphanie Ducrot et Joël Pynte <sup>(1)</sup> (2003) ont montré que c'est la forme des lettres et non pas la forme des mots qui est prise en compte dans la chaîne des processus cognitifs menant à la reconnaissance des mots. Ce processus d'identification et de reconnaissance s'opère dans l'hémisphère gauche. En effet, les lettres font partie des symboles graphiques dont ils nécessitent le recours à un apprentissage pour découvrir et livrer leur sens, tandis que d'autres éléments comme les images, sont traitées par l'hémisphère droit, selon un mode analogique .

---

1 – J. Pynte et S. Ducrot : *Traitement du mot écrit chez l'enfant et l'adulte* , Bernard lété, 24 février 2004, in [www.google.fr](http://www.google.fr) .

Une fois l'identification du graphisme de l'écrit (des lettres) est réalisée, le processus de mémorisation de cette forme graphique devient facile, car il dispose dans sa mémoire, d'une image orthographique de ce mot. Dans ce cas, le mot est quasi instantanément reconnu, ce qui montre que l'apprenant s'appuie sur la perception des lettres qui composent le mot pour l'identifier.

Mais la connaissance de la forme graphique d'un mot reste insuffisante car elle est dépourvue de sens, d'où la nécessité de faire correspondre des signes graphiques avec les éléments du langage oral qu'ils représentent. Mais avant de procéder à mettre en correspondance ces deux formes, l'apprenant doit identifier les unités de la chaîne sonore comme il l'a fait pour l'écrit. La segmentation des mots en phonèmes a été largement étudiée depuis 1980 par un grand nombre de chercheurs qui ont fait axé leurs travaux sur la manière dont s'opère la discrimination sonore. Les conclusions de ces travaux montrent le rôle essentiel de l'identification des phonèmes dans l'apprentissage des mots et même celui de la lecture.

D'après le chercheur américain Sally SCHUWITZ, " Le phonème, le plus petit segment du langage, est l'élément fondamental du système linguistique... Les mots ne sont identifiés, compris, stockés ou retrouvés dans la mémoire qu'après avoir été décomposés en phonèmes par le module phonologique du cerveau"<sup>(1)</sup>. L'auteur précise que l'homme est le seul être capable d'assembler les phonèmes en mots pour celui qui parle et décomposer les mots parlés en leurs composantes phonologiques pour celui qui écoute.

Aussi, affirmant que le cerveau humain est, dès la naissance, capable d'identifier les sons qui correspondent à sa langue, Sally SHAUWITZ ,

---

1 – S. Shaywitz : *La dyslexie , science*, Janvier, 1997, in [www.google.fr](http://www.google.fr) .

pense que le phonème est l'unité sonore de base des langues. Raison pour laquelle, l'apprenant doit transformer les signes visuels de l'écriture alphabétique en signes linguistiques, c'est à- dire décoder les graphèmes et les coder en Phonèmes correspondants.

A cette fin, les apprenants débutants doivent d'abord identifier la structure phonologique des mots parlés; puis ils doivent comprendre que l'orthographe, la séquence des lettres sur une page, représente les mots.

Les opérations de segmentation décrites ci-dessus consistent à associer *graphisme et son*, afin de reconnaître les liens qui les unissent, et de permettre d'accéder à la compréhension du sens. Le but de l'association *phonème/ graphème* est donc de substituer le symbolisme de l'écrit à celui de la parole et de permettre d'intégrer ces éléments dans des ensembles sémantiques, car la signification écrite d'un mot ne peut être trouvée sans que le cerveau communique à l'individu la forme phonologique. La compréhension de l'écrit est donc liée à celle de l'orale et la réunion *phonème/ graphème* permet de découvrir et de comprendre le sens des mots.

## **VIII -PRINCIPES D'APPRENTISSAGE DES MOTS CHEZ L'ENFANT**

Plusieurs hypothèses sur l'ordre de l'acquisition / apprentissage des mots et de la façon dont les jeunes enfants les définissent ont été émises. Ainsi, nombre de recherches ont été réalisées sur la mise en place des stratégies et des processus révélant les principes cognitifs de l'acquisition / apprentissage des mots. Ces études ont défini trois grandes étapes représentant les principes lexicaux en jeu dans l'apprentissage des mots:

### **1 - Le phénomène de sur- extension :**

La théorie des traits sémantiques de Clark .E .V en 1973 a permis de rendre compte de ce phénomène de sur – extension des mots selon lequel un mot est défini par de petites unités: le mot **chat**, par exemple, peut être défini par les traits sémantiques suivants "avoir quatre pattes" "être un animal", "être poilu" etc.

Une sur-extension du mot apparaît quand l'enfant utilise le terme "**chat**" pour désigner tous les animaux à quatre pattes. Ce phénomène particulièrement fréquent chez l'enfant consiste, selon Clark, à utiliser un terme pour l'appliquer à un nombre de référents plus large que celui qui est inclus dans la catégorie telle qu'elle est utilisée par les adultes. Ce sont donc les ressemblances perceptives et fonctionnelles entre les objets qui déterminent ce phénomène.

### **2 - Principe de contraste :**

Ce principe tient compte du fait qu'un mot nouveau doit contraster avec les mots déjà connus de l'enfant. Lors d'une tâche d'apprentissage lexical, l'enfant isole du discours le mot inconnu pour l'identifier. Puis, il identifie le sens potentiel selon l'appartenance à des catégories d'objets, d'actions ou d'événements. Au départ, l'enfant élabore une comparaison en fonction du

principe de sur-extension et par la suite il devra opérer un réajustement du mot afin qu'il soit conforme à celui utilisé par les adultes.

### **3 - Principe de l'étiquette catégorielle:**

Le principe de "l'étiquette catégorielle " implique que les mots se réfèrent à une catégorie. Les jeunes enfants interprètent le nouveau nom comme un nom du niveau de base auquel l'objet appartient; exemple (caniche, chien, animal; chien est le niveau de base, celui qui est appris en premier, celui qui réunit le plus de propriétés communes aux différents exemplaires de la catégorie)<sup>(1)</sup> . Lors d'une tâche d'apprentissage lexical, les enfants peuvent interpréter un nouveau mot en référence à une étiquette catégorielle.

Entre un an et un an et demi, les enfants interprètent de nouveaux noms en référence aux catégories déterminées par la forme, ce qui montre que l'enfant possède, à cet âge, des connaissances sur les propriétés perceptives et dispose de stratégies d'identification. Ceci l'aide à former de nouvelles catégories et à découvrir ainsi la signification de nouveaux mots.

---

1 – Agnés Florin : *le développement du lexique et l'aide aux apprentissages*, 3 Avril 2002 , in [www.google.fr](http://www.google.fr)

## **IX - CONCLUSION**

L'apprentissage des mots est de plus en plus privilégié et la nécessité de lui accorder de l'importance est affirmée, à cause du rôle que joue la connaissance des mots dans la construction des savoirs et dans l'apprentissage d'une langue étrangère, particulièrement dans les situations où l'apprenant a besoin justement de mots pour accéder, comprendre et s'enrichir en cette langue.

En effet, la connaissance d'un mot signifie connaître sa forme écrite et orale, sa signification qui résulte de l'association entre la forme et le sens et finalement l'usage qui implique la connaissance des différentes fonctions grammaticales et le contexte dans lequel il s'emploie. C'est pourquoi, l'apprentissage du lexique ne se révèle pas comme une tâche simple ; connaître un mot ne signifie pas seulement le connaître visuellement.

De ce fait, nous ne pouvons plus livrer l'apprentissage du lexique au hasard ou à l'apprentissage incident, spécialement lorsqu'il s'agit de l'apprentissage d'une langue étrangère, mais plutôt d'avoir le recours à des ressources, des activités et des méthodes bien réfléchies, axées et destinées essentiellement à faciliter l'apprentissage des mots. Dans ce sens, nous proposons le recours à « l'image » comme tremplin pour faciliter l'accès au lexique et aux mots de la langue étrangère.

# deuxieme chapitre

l'image dans le contexte semiotique



## **I - INTRODUCTION**

L'image est un objet « polysémique »; elle peut représenter une personne, un objet ou même connoter un sens, bien qu'il soit rare qu'une image représente un sens unique.

Parler d'une lecture ou d'une analyse de l'image, c'est parler de la lecture ou de l'analyse d'un ensemble de codes et de systèmes de signes que celle – ci représente ; d'où la nécessité de faire appel à une théorie générale; la sémiotique soit –elle. Le recours à cette démarche résulte de deux raisons:

**Primo** ; Notre thème s'articule autour de deux notions principales : le mot et l'image, représentant tous les deux des signes, l'un linguistique et l'autre iconique et faisant partie de la grande diversité des signes qu'englobe cette théorie.

**Secundo**; Cette théorie générale englobe tous les systèmes de signes qu'on pourra rencontrer dans l'image. Dans cette perspective , M. Joly pense que cette théorie est un " repère néanmoins important dans l'étude du signes non verbal »<sup>(1)</sup>. Cette approche nous permettra d'aborder l'image sous l'angle de la signification dans le but de mieux comprendre les messages qu'elle véhicule.

La sémiotique vise à rendre compte du jeu qui s'établit dans les discours verbaux et non verbaux, entre les signes ou les ensembles de signes de manière à ressaisir la cohérence entre eux. De ce fait, elle insiste sur la mise en lumière des

différents aspects des systèmes de signes, à préciser la relation logique unissant ceux –ci aux référents et aussi comprendre la nature

---

1 - M. Joly : *L'image et les signes*, NATHAN, 1994, p. 10.

L'approche sémiotique de l'image est apparue, au début, dans le champs des sciences humaines; ensuite et progressivement elle a pris place dans le domaine de l'enseignement, et particulièrement ceux du primaire et du secondaire où elle avait comme objectifs d'éveiller l'esprit critique des jeunes apprenants vis a vis des objets iconiques, leur permettre la compréhension des processus de production de sens dans une image , ainsi que, leur offrir les outils nécessaires pour les décrypter et les analyser.

En effet, cette approche s'intéresse plus particulièrement à l'image en tant que moyen de communication, c'est- à -dire à la manière dont les significations circulent dans une image, dont les différents signes s'agencent entre eux pour produire le sens, la façon dont les lecteurs perçoivent et interprètent le message iconique. De plus, elle cherche à préciser quels sont les rapports entre l'image et le langage.

La sémiotique de l'image a donc comme tâche de rendre compte de la notion d'image, comme le fait la linguistique dans le cas des notions telles que le phonème, le mot , la langue, la parole, ...etc. Raisons pour lesquelles, nous allons essayer au cours de ce chapitre de voir la façon dont la sémiotique aborde l'image et ses processus de significations, certainement pas d'une manière exhaustive, mais en abordant certaines notions de base telles que le signe et ses différents types, le mode de fonctionnement de l'image comme étant un signe parmi d'autres . Dans ce qui suit, nous estimons nécessaire de commencer par un aperçu historique sur l'apparition de cette discipline et de montrer par la suite ses origines.



## **II - ORIGINE ET APPARITION DE LA SEMIOTIQUE**

Au début du XXe siècle est apparue, en science humaine, la sémiotique. En réalité, cette discipline n'est pas récente, ses origines remontent à l'antiquité grecque. En effet l'étymologie de ce terme est issue du mot grec "*Sémion*" qui veut dire « *signe* » et désignant une discipline médicale qui consiste à étudier les symptômes des différentes maladies.

Le linguistique suisse Ferdinand de Saussure, en Europe, et le scientifique Charles Sanders Peirce, aux Etats Unis, sont à l'origine de l'idée d'élaborer une science des signes qui se veut générale, baptisée sémiologie ou sémiotique .(\*)

En partant du principe que « la langue est un système de signes.... »<sup>(1)</sup> Saussure considérait la linguistique comme une branche de la sémiologie et fait d'elle son domaine d'étude. Cependant Peirce refuse de privilégier la langue et opte, dès le départ, pour une théorie générale des signes.

La notion de signes a des racines fort anciennes que la sémiotique. Elle ne concernait pas seulement le champ médical, mais elle désignait aussi le langage servant aux hommes à communiquer, telle qu'on peut la lire chez Platon et plus particulièrement chez Aristote. Aussi, compte tenu de l'importance qu'on accorde à cette notion en tant que noyau fondamental de la sémiotique, et de l'intérêt que l'image représente comme un signe iconique, nous proposons d'examiner la notion de signe et ses différents types .

---

\* On rattache d'avantage sémiologie à la tradition européenne et sémiotique à la tradition anglo-saxonne. Cependant l'usage de « sémiotique » tend à se généraliser.

1- F. DE Saussure cité par Cossette Claude in: *Les images démaquillées ou l'iconique*, Ed Riguil internationales 1982 , Québec , p . 314.

### **III - LA NOTION DE SIGNE**

Dés l'antiquité, la notion du signe apparaissait sous différentes significations. Depuis les stoïciens, on s'interrogeait sur l'usage du signe. Ce dernier se contentait d'avoir un usage instrumental chez les hommes primitifs, lié à leurs problèmes quotidiens tels que "se repérer" dans leur environnement. Cependant, l'évolution du monde et la complexification des sociétés ont, actuellement, conduit à un usage à la fois multiple et plus évolué de cette notion.

C'est pourquoi Umberto Eco – après avoir constaté que l'homme vit dans un monde de signes – propose de partir de l'usage commun de ce concept pour pouvoir le définir. Chose faite par M. Joly <sup>(1)</sup> qui part des expressions courantes utilisant ce terme: "donner signe de vie", "faire un signe d'amitié", "s'exprimer par signes", "la fumée signe de feu", "les nuages signes de pluie" ou encore "chat noir, signe de mauvais sort". Il perçoit que le signe représente « quelque chose là, in presentia, que je perçois ( un geste , une couleur , un objet ), qui me renseigne sur quelque chose d'absent ou d'imperceptible, d'in absentia » <sup>(2)</sup> comme il est le cas dans les expressions ci – dessus :

Les nuages pour la pluie, la pâleur pour la fatigue, le chat noir pour le mauvais sort ...etc. D'où Joly fait surgir une caractéristique élémentaire du signe, c'est celle « d'être à la place de quelque chose d'autre ». <sup>(3)</sup> Le signe donc est une réalité que l'on peut appréhender par l'un ou l'autre de nos sens et qui tient, dans une situation de communication, lieu et place d'une autre réalité absente.

---

1 – M. Joly , Op. cit , p. 26 .

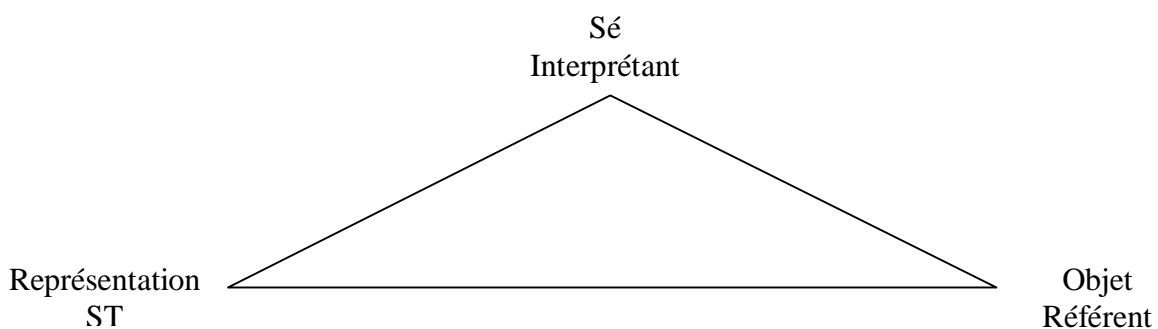
2- Ibid , p. 27 .

3 – Ibid , p. 27.

Dans ce même cadre, C.S. Peirce propose une autre définition de cette notion selon laquelle le « signe est quelque chose qui tient lieu et place pour

quelqu'un de quelque chose sous quelque rapport ou à quelque titre »<sup>(1)</sup>. Cette définition, même si elle met l'accent sur l'aspect de matérialité du signe (quelque chose peut être : Objet, son, odeur, couleur...etc.), elle a le mérite de montrer la relation entre ses trois pôles : quelque chose ( signifiant ) tenant lieu de quelque chose (objet) sous quelque rapport ou à quelque titre (signifié) .

**SCHEMAS: N°1** <sup>(2)</sup>



Une triangulation dynamique qui nous permettra de mieux saisir la nature du signe et de comprendre son fonctionnement.

---

1 –C.S. Pierce cité par M. Joly in *Introduction à l'analyse de l'image* , NATHAN, France, 2001 , p. 25

2 - Ibid p. 27 .

## **IV- LES TYPES DE SIGNES**

### **1- Le signe linguistique :**

Etant donné que Saussure s'est intéressé à l'étude de la langue, la notion de signe prendra avec lui une autre acception, celle du signe linguistique instauré comme unité de langue. Saussure le décrit comme « une entité psychique à deux faces indissociables reliant un concept (son) et une image acoustique (empreinte psychique de ce son) ; sens". <sup>(1)</sup> Ces deux faces sont connues sous la forme du rapport :

Sé	(Signifié)
-----	-----
Sa	(Signifiant)

De Saussure insiste sur la relation arbitraire entre son et sens (Sa et Sé), c'est-à-dire l'absence du rapport logique ou naturel entre l'idée de « soeur » et la suite des son de ce même mot. Plus encore, cette même idée peut être représentée dans des langues diverses par des signifiants différents, par exemple "*sœur*" ( en français) "*sister*" ( en anglais) et "أخت" ( en arabe) .

Par opposition au caractère arbitraire du signe linguistique, l'image présente un rapport d'analogie, ce qui fait d'elle une icône; notion sur laquelle nous reviendrons plus tard, au cours de ce même chapitre.

### **2- Les différents types de signes :**

La langue n'est pas le seul moyen de communication, mais il existe d'autres sortes de signes, d'autres objets porteurs de signification susceptibles d'être considérés comme des systèmes de communication tels que les images, les gestes, les sons... etc. C'est pourquoi, plusieurs typologies des signes ont été proposées par les différents courants sémiotiques. Nous nous en contenterons uniquement de trois que nous considérons les plus essentielles:

---

<sup>1</sup> - Jean Dubois : *Dictionnaire de linguistique* , Larousse , Paris , 1980 p. 439 .

## 2.1 Typologie de Moss et Tubbs <sup>(1)</sup>

Dans cette typologie, Moss et Tubbs proposent une classification composée de quatre catégories :

- ù Signes verbaux / vocaux : ce sont les signes se référant à la communication à travers des mots parlés .
- ù Signes verbaux / non – vocaux : dans cette catégorie, les mots sont impliqués , mais le parler n'est pas utilisé, le cas des lettres par exemple .
- ù Signes non verbaux / vocaux : comme les grognements et les vocalisations.
- ù Signes non verbaux / non vocaux : ceux – ci impliquent des gestes et des apparences ....etc; ce qui fait que les messages transmis dans ce cas sont non linguistiques.

## 2.2 Typologie de Cocula et Peyrouet :

Dans leurs ouvrage « sémantique de l'image » B. Cocula et C. Peyrouet, ont essayé eux aussi de classer les signes en :

- ù Signes visuels non iconiques : tels que les signes linguistiques
- ù Signes visuels iconiques (Motifs) : tels que les cartes géographiques, les photos ...etc.
- ù Signes visuels mixtes : comme ceux fréquents dans les arts décoratifs.

## 2.3 Typologie de Peirce :

Néanmoins, la classification la plus célèbre fut celle de **Pierce**. La fameuse trichotomie *Indice, icône, symbole*, semble avoir de multiples avantages dont le fondamental c'est qu'elle prenne en compte la variété et la spécificité des signes, tout en donnant les moyens de les catégoriser.

Cette approche théorique englobant l'image comme une sous-catégorie (comme nous allons le voir ultérieurement) se révèle utile pour notre recherche

---

1 - Résumé de l'article de Tubbs et Moss : 7<sup>e</sup> édition , chap 4 , 2001, in [www.google](http://www.google.fr) .Fr.



de façon à nous aider à comprendre la nature de l'image (comme étant un signe parmi d'autres) et son mode de fonctionnement. C'est en fonction du type de rapport qu'un signe entretient avec son référent que Pierce va donc instaurer sa typologie, en proposant trois grands types de signes : *l'icône*, *l'indice* et *le symbole*.

**2.3.1 L'icône :** correspond à la classe des signes dont le signifiant entretient une relation de similarité avec ce qu'il représente, c'est à dire un rapport analogique avec son référent. L'image d'un arbre ou d'une maison sont des icônes dans la mesure où elles ressemblent à la réalité extérieure. Le portrait est l'exemple le plus évident de l'icône, étant donné que cette dernière est un signe motivé. Mais la ressemblance n'est pas toujours visuelle, même les enregistrements, les odeurs et les goûts sont considérés comme des icônes.

**2.3.2 L'indice :** désigne la classe des signes qui entretiennent une relation de contiguïté physique avec ce qu'ils représentent; une relation dite « de causalité ». <sup>(1)</sup> L'indice semble correspondre à la classe des signes dits « naturels » <sup>(2)</sup> tels que le fumé pour le feu ou la pâleur pour la fatigue. La trace aussi représente un indice, mais dans cette mesure, l'indice prendra une dimension iconique lorsqu'il ressemble à ce qu'il représente par exemple : les traces des pas d'un marcheur sur le sable ressemblent au pied. Cela ne veut pas dire que l'indice ressemble toujours à l'objet représenté comme dans l'exemple du fumé; où un fait perceptible (fumé) nous fait connaître quelque chose à propos d'une autre chose qui ne l'est pas (le feu).

---

1 – S. C. Pierce cité par M. Joly in *Introduction à la l'analyse de l'image*, op . cit , p. 31.

2 - Ibid , p. 31.

**2.3.3 Le symbole :** correspond à la classe des signes qui entretiennent avec leurs référents une relation de convention, arbitraire qui doit être apprise, comme le symbole de la balance pour la justice et la colombe pour la paix. Peirce fait entrer dans cette catégorie le langage verbal et par conséquent le signe linguistique. Cependant Saussure voit que le symbole a toujours un rudiment de lien naturel avec ce qu'il symbolise, à la différence du signe linguistique qui unit un Sa et un Sé d'une manière arbitraire. <sup>(1)</sup>

---

1 – R. Galison et D. Coste : *Dictionnaire de didactique de la langue*, hachette , 1976 , p . 541.

## **V- LA DOUBLE ARTICULATION**

Le linguiste français André Martinet a souligné un trait commun à toutes les langues naturelles (par opposition aux langages formels) celui de la double articulation. <sup>(1)</sup>

### **1 - La double articulation dans le langage verbal :**

André Martinet décrit la double articulation comme l'organisation spécifique du langage humain et il distingue deux niveaux : Celui des unités douées de sens (ou unités significatives) dont la plus petite est appelée monème ou (morphème), et celui des unités dépourvues de sens (unités distinctives) dont la plus petite est le phonème.

### **2 - La double articulation dans les langages iconiques :**

La question qui se pose ici est celle de demander si le code iconique fait partie des langues naturelles ou des langages formels ?. Pour répondre à cette question, Greimas et Courtès expliquent que «la langue est censée s'opposer aux langages artificiels en ce qu'elle caractérise la nature humaine tout en transcendant les individus qui l'utilisent : elle se présente comme une organisation structurelle immanente, dominant les sujets parlants qui sont incapables de changer, alors qu'il est en leur pouvoir de construire, de manipuler les langages artificiels » <sup>(2)</sup>. C'est le cas de l'image, comme l'estime Claude Cossette, car les langages formels qui eux sont créés de l'esprit humain, ont pour fonction de représenter cet esprit et non pas de désigner des objets, ce qui est la fonction principale de l'image.

---

1 - A .Martinet : *Eléments de linguistique générale*, Ed Armand Colin , Paris , 1973, p. 13.

2 – Greimas et Courtès, cité par Cossette Claude , Op . Cit , p. 331.

Les linguistes désignent les graphèmes comme unité de deuxième articulation participant à la fabrication des iconèmes (unités de première articulation). Par contre, le sémiologue français Guy Gauthier associe « les graphèmes élémentaires » aux unités discrètes (unités distinctives). Quand à Prieto, il propose de nommer « figures » les unités distinctives (deuxième niveau) et « signes » les unités significatives (premier niveau).

Quand à l'existence de ce système de double articulation dans l'image, les avis sont, en réalité, partagés. G. Mounin, E. Umberto et d'autres refusent de connaître son existence dans l'image. Claude Cossette, pour sa part, s'inscrit dans une optique opposée dans laquelle il pense que la double articulation existe en iconique et propose un tableau <sup>(1)</sup> dans lequel il fait correspondre un à un les niveaux de la langue et ceux de l'image.

**TABLEAU: N° 1**

<b>Niveau d'articulation</b>	<b>Fonction</b>	<b>En linguistique</b>	<b>En iconique</b>
- 0	- Sens	-Phrase	-Image
- 1 <sup>er</sup>	- Signification	-Lexème	- Iconème
- 2 <sup>er</sup>	- Distinction	- Phonème	- Graphème

---

1 – C. Claude , op . cit , p. 333.

Selon Wassily Kandinsky, Les éléments de la deuxième articulation se manifestent sous trois formes : Le point, la ligne et la surface.

Ø **Le point** : est l'unité minimale en deçà de laquelle une graphie ne peut être vue. Il ne représente rien, mais il peut être à l'origine d'une ligne ou d'une image du moment où il est l'endroit où se pose l'outil traceur. Sur le plan sémantique, le point peut avoir des significations, il indique, par exemple, le silence à la fin d'une phrase.

Ø **La ligne** : elle est le produit du point ; constituée par la trajectoire qui réunit deux points : On distingue plusieurs sortes de lignes : droites, brisées, courbes, verticales, horizontales, spirales...etc. La ligne existe dans les images faites par l'homme et non pas au réel. Elle représente une vue d'esprit ; la nature ne dessine pas les objets avec des lignes.

Ø **La surface** : quand à elle, peut prendre une multitude de formes qui peuvent toutes être regroupées sous trois formes élémentaires : le triangle, le carré et le cercle. La surface dont il est question dans l'image est une surface plane qu'on peut appeler tout simplement « plan » d'après Claude cossette. <sup>(1)</sup>

Par contre G. Mounin est convaincu que "l'analyse du trait dans le dessin ne peut jamais apparaître quelque chose qui serait analogue à la deuxième articulation en unités distinctives , non significatives telles que les phonèmes : les différents traits , verticaux, horizontaux , obliques , [...] Ne sont pas des espèces de phonèmes graphiques ; ils ont toujours un sens conventionnel, et non pas une valeur distinctive privée de sens" <sup>(2)</sup>.

Il en découle qu'il est difficile de désigner des éléments d'une double articulation propre aux codes iconiques et que la question de la construction des iconèmes à partir de graphèmes n'est pas évidente.

---

1 - Ibid , p. 335 .

2 - G. Mounin cité par C. Claude , op . cit , p . 332 .

## **VI- L'IMAGE COMME SIGNE**

Parler de l'image comme signe, c'est parler de l'image icône. En effet, dans sa typologie, Pierce classe l'image comme une sous-catégorie de l'icône. Le signe iconique se définit comme une « ressemblance » avec l'objet auquel il se réfère. Ainsi, il est considéré comme un type de signe particulier (selon Pierce) dont le signifiant aura une relation d'analogie avec ce qu'il représente, d'où résultent différents types d'analogies et donc différents types d'icônes que Pierce propose d'appeler image, diagramme et métaphore.

### **1 - L'icône – image :**

Pour ce qui est de l'image, elle est considérée comme un « signe iconique qui met en œuvre une ressemblance qualitative entre le signifiant et le référent. Elle reprend certains nombres de qualités de l'objets : forme, couleur, texture...etc. »<sup>(1)</sup>. Donc tel signe représente tel objet parce qu'il possède un ensemble de qualités que possède cet objet. Cependant, il paraît nécessaire de rappeler que l'image n'est pas forcément visuelle, nous avons cinq sens dont nous appréhendons le monde et donc la ressemblance ne peut être uniquement d'ordre visuel, mais aussi, sonore, olfactive, tactile ou même gustative ; produire un son semblable au coup du feu, par exemple, est une image sonore. De même, les parfums associés aux fleurs ou aux fruits sont des images olfactives ...etc.

### **2 - L'icône - diagramme :**

C'est une représentation graphique ou schématique entretenant une analogie relationnelle avec l'objet représenté, c'est-à-dire ce sont les relations internes de l'objet qui seront mises en jeu et non plus les qualités externes. Les plans, les cartes, les figures de géométrie sont des diagrammes, ainsi que l'organigramme considéré, selon Pierce, comme l'illustre exemple de cette catégorie.

---

1 - M. Joly : *Introduction à l'analyse de l'image*, op . Cit , p. 30.

### **3 - L'icône - Métaphore :**

L'apparition de la métaphore comme une sous – catégorie de l'icône semble un peu étonnant , étant donné qu'elle est connue comme la figure la plus utilisée de rhétorique et donc elle ne concernait que le langage verbal.

Pierce fut le premier à la considérer comme une icône, il la perçoit « non pas comme figure verbale, mais comme un mécanisme, comme un procédé de substitution mettant en relation une proposition explicite ou montrée mise en rapport avec une proposition implicite ou non montrée, et entretenant avec celle-ci des relations de parallélisme qualitatif, ou de comparaison implicite ».<sup>(1)</sup> La métaphore consiste donc à substituer un terme par un autre tout en visant à établir un rapport d'équivalence ou de comparaison entre les deux termes, par exemple: *rose* pour désigner une petite fille ou *flamme* pour l'amour ....etc.

---

1 - M Joly : *Introduction à l'analyse de l'image*, op. Cit , p. 35 .

## **VII - LA LECTURE SEMIOLOGIQUE DE L'IMAGE**

Après avoir abordé quelques notions de base concernant la théorie sémiotique, nous allons voir comment cette dernière procède pour analyser, décrypter et interpréter l'image, en un mot : Lire l'image.

Pour commencer, il faut noter que la polysémie est plus grande dans l'image par rapport à la langue. L'image peut susciter des impressions, des interprétations, des commentaires et des analyses divergents, voire des signifiés multiples, ce qui lui donne le pouvoir de nous séduire et de nous manipuler, contrairement à ce qu'elle peut paraître comme un objet simple à lire car elle utilise un langage analogique.

C'est pourquoi, nous devons préparer nos enfants à la réception de ces objets iconiques et leur offrir les outils nécessaires pour faire face à ces produits en situation de communication. En fait, la lecture sémiologique de l'image a des objectifs pédagogiques dont les fondamentaux sont les suivants :

- Ø Préparer l'enfant à recevoir l'image, non seulement en fonction de sa sensibilité et de son émotion, mais en fonction de son intelligence.
- Ø Conduire l'enfant à analyser dans l'image ce qui produit du sens et permet la construction des savoirs.
- Ø Donner aux apprenants la capacité de mieux comprendre la construction de l'image en développant les outils d'analyse, ainsi qu'en utilisant leur esprit critique.

Ces trois objectifs montrent que l'école et les enseignants ont pour tâche d'accompagner les apprenants dans la découverte, l'exploration, la compréhension et l'exploitation de l'image en classe.



Puisque l'image est hétérogène, elle rassemble en elle différents types de signes à partir desquels une lecture analytique pourra se réaliser et que les sémiologues ont catégorisée en :

#### Û **Signes plastiques :**

A la différence des signes iconiques, les signes plastiques n'entretiennent aucun rapport de ressemblance, il « n'imitent » ou ne « représentent » rien. En fait, ces signes caractérisent l'aspect matériel de l'image tels que le support, la forme, la lumière, la couleur, la spatialité, ...etc.

#### Û **Signes iconiques :**

Le signe iconique correspond à la classe des signes dont le signifiant entretient une relation d'analogie avec ce qu'il représente. Ces signes sont innombrables, mais on peut dire que tout élément renvoyant à un référent identifiable est un signe iconique.

#### Û **Signes linguistiques :**

Un signe linguistique est la plus petite unité d'une langue ayant une signification. Dans une image, ces signes sont généralement mêlés aux autres types de signes et ils peuvent, selon Roland Barthes avoir deux fonctions : « *d'ancrage* »; indiquant la signification de l'image et réduisant notamment sa polysémie, ou une fonction de « *relaie* » : ajoutant un commentaire extérieure aux signes iconiques en rapportant, par exemple, une indication temporelle précise à l'image.

Une autre démarche de lecture reposant sur le fait que le signe est une entité décomposable en signifiants et signifiés, est proposée :

↳ **Les signifiants :**

Ce sont les éléments présents dans l'image, ils représentent la face manifeste et perceptible. On peut distinguer:

Les signifiants iconiques : comme : l'angle de prise de vue, le type de lumière, les couleurs,... etc. Ils font partie du choix de l'auteur pour concevoir une image.

Les signifiants extra- iconiques : qui existent hors de l'image,mais celle-ci les récupère et les exploite. Ce type de signes représente les détails ayant une forte signification culturelle, par exemple : Une croix , un vêtement ....etc.

↳ **Les signifiés :**

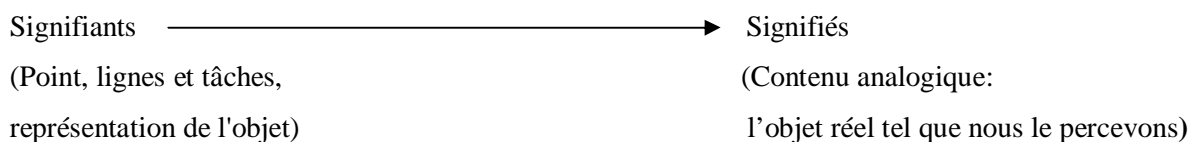
Constituent la face « non perceptible » du signe, représentant des idées et des concepts véhiculés par les signifiants.

En fait, ces deux pôles constituant le signe, nous conduisent vers deux niveaux de lecture : ceux de la dénotation et de la connotation, comme l'explique L. Hamm à travers ce schémas : <sup>(1)</sup>

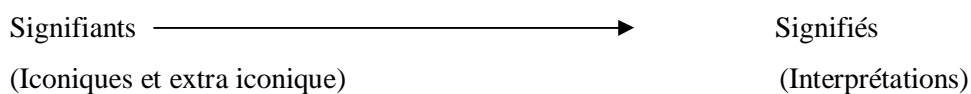
**Schéma d'Analyse: N° 2**

**1<sup>er</sup> niveau de lecture : la dénotation, qui permet la simple reconnaissance**

**de ce qui est représenté.**



**2<sup>o</sup> niveau de lecture : la connotation, qui est une lecture interprétative, une recherche de sens.**



---

1 – L . HAMM : *Lire des images* , Ed , Armand Colin , Bourrelier , 1986 , P. 19.

## **VIII- LE RAPPORT SIGNE LINGUISTIQUE / SIGNE ICONIQUE**

L'expression « la civilisation de l'image » provoque chez certains la crainte de la disparition du langage verbal ; elle est soupçonnée de la menacer, au risque de la supplanter, alors que le langage accompagne toujours l'image sous forme écrite (titres, slogans...etc.) ou orale (commentaire oraux), ce qui montre et fait penser que ces deux langages se complètent dans la mesure où chacun a besoin de l'autre pour pouvoir fonctionner de manière efficace. Pourtant, les notions *signes linguistique* et *signe iconique* possèdent aux moins un caractère commun, celui de statut de signe.

Cependant, d'autres caractéristiques différentes entre les deux systèmes existent . Dans ce sens G. Mounin précise que "...dans le discours linguistique tous les énoncés se suivent un à un dans le temps, un seul message étant possible à la fois. Tandis que l'image apparaît comme un discours dont tous les messages possibles sont co-présents dans la page "<sup>(1)</sup>. Autrement dit, le langage de l'image est continu ; elle donne tout en même temps, par rapport au langage verbale qui structure son discours en s'appuyant sur une syntaxe permettant aux mots de venir les uns à la suite des autres.

De plus, l'image relève de l'iconique ; elle ressemble à ce qu'elle représente, comme le souligne Christian Metz « la plupart des images considérées dans leur allure générale ressemble à ce quelle représentent » .<sup>(2)</sup>

Quant au mot, il ne présente aucune analogie avec son référent réel, car il est de nature arbitraire. Le mot "chat" , par exemple, qu'il soit prononcé ou écrit ne ressemble pas à cet animal, alors que l'image qui le désigne lui ressemble. Cependant, image et langage verbal resteront indissociables; chacun des deux explique et complète l'autre.

---

1 - G. Mounin cité par Claude Palandri : *La lecture d'images : Une aide pour l'enfant en difficultés ?* p . 10  
in [www.google.fr](http://www.google.fr) .

2 - C .Metz cité par G. Palandri, Op. cit.,p.10.

## **IX - CONCLUSION**

Il semble que l'image représente l'un des plus riches objets de signification qui peuvent être utilisés dans une situation communicative. En effet, l'image englobe différents types de signes : plastiques, iconiques, linguistiques qui s'interagissent et se complètent pour produire, sous une forme agréable, un message compréhensible. C'est pourquoi, la sémiotique de l'image occupe aujourd'hui un statut privilégié, elle est susceptible d'éclaircir et d'élucider les différents systèmes de significations présents dans une image.

En outre, la lecture des images présente également des avantages pédagogiques, dans la mesure où elle est censée sensibiliser les apprenants à la réception des supports iconiques dans une situation d'apprentissage et en détecter le sens, ceci en développant l'esprit critique chez l'apprenant, stimuler ses capacités perceptives visuelles, libérer son expression (écrite ou orale) ...etc. Comme il est à noter que la nature analogique de l'image lui confère un rôle significatif au sein du discours verbal, comme nous allons le démontrer dans le chapitre suivant.

# **troisieme chapitre**

**l'image dans le champ pedagogique**

## I - INTRODUCTION

L'image et l'école entretiennent des rapports fort anciens et les réflexions sur l'intégration de l'image dans le champ pédagogique, ou plus précisément dans les processus d'apprentissage, sont très vieilles. Des l'antiquité, l'image était au centre de la réflexion philosophique. Au départ, on éprouvait une certaine méfiance à son égard: pour Platon, l'image trompe, il la considère comme une forme imparfaite de l'idée qui ne peut qu'entraver l'apprentissage; pour Aristote, elle éduque.

Jusqu'au 17<sup>ème</sup> siècle, cette question n'a cessé d'être abordée par plusieurs penseurs et pédagogues. C'est ainsi que J.A Comenius (le père de l'audiovisuel en pédagogie) souligne l'importance de l'utilisation de l'image à des fins pédagogiques. Elle est considérée comme une composante essentielle de ce qui peut être imprimé dans l'imagination par l'intermédiaire des autres sens comme l'ouïe, et c'est ainsi qu'elle a pris place dans le champ pédagogique .

Actuellement, les images peuplent le monde; fixes ou mobiles sur papier ou sur écran; elles sont partout. C'est pourquoi on la retrouve disséminée dans le corps de multiples disciplines qui s'intéressent à son introduction et notamment celui de la pédagogie où on postule que son insertion est fondatrice

d'apprentissage. Mais dans le cadre de ce travail, nous nous limitons uniquement à l'importance de l'introduction de ce support dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, où l'image peut constituer un auxiliaire massif. Nous nous interrogeons sur son rôle dans la communication, sa charge affective et son impact sur la motivation, ses diverses fonctions favorisant les premiers apprentissages dans une langue étrangère, son apport dans la compréhension, la mémorisation, l'illustration et d'autres aspects que nous aborderons et éluciderons au cours de ce chapitre, pour justifier la légitimité de l'intégration de ces support dits "iconiques" dans les pratiques pédagogiques.

## II - CE QUE « IMAGE » VEUT DIRE ?

Le terme **image** est doté de multiples acceptions qui recouvrent plusieurs emplois dans divers domaines. Commençant, d'abord, par son origine. Le substantif **image** est une réfection de la forme *imagine*, *imagène*, empruntée du latin *imaginem* accusatif de *imago* «image»: ce qui imite, ce qui ressemble et par extension tout ce qui est du domaine de la représentation.<sup>(1)</sup>

En ancien français, le concept **image** a d'abord le sens de « statue » et de « vision » au cours d'un rêve; par la suite le terme acquit la signification de « représentation graphiques d'un objet ou d'une personne ».

Dans son livre "introduction à l'analyse de l'image", M . Joly<sup>(2)</sup> propose de partir des usages courants utilisant le mot **image** afin de le cerner et de découvrir l'aspect commun entre les différentes significations et usages attribués à ce terme: dans les expressions: « image populaire », « image de la réussite », « il est l'image de son père » « image de marque », « image mentale » ou encore « parler par images » et ainsi de suite, on remarque, qu'ils existent bien une diversité entre ces différentes utilisations et significations de ce mot.. Cependant, l'image apparaît toujours comme quelque chose qui indique et désigne quelque chose d'autre. Même dans la définition la plus ancienne donnée



par Platon l'image est « 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 »<sup>(3)</sup> ; l'image serait aperçue comme un objet second par rapport à un autre qu'elle représenterait .

---

1 - Le Robert : *Dictionnaire historique de la langue Française*, 1993 , pp 996 - 997 .

2 – M . Joly , Op . cit .

3 - Platon Cité par M . Joly : *Introduction à l'analyse de l'image* , Op . cit , p. 08 .

Donc elle est à comprendre comme la représentation d'un objet, d'une personne, d'une abstraction qui ne renvoie pas toujours au visuel, mais des fois, elle en empreinte uniquement des traits.

Dans l'usage contemporain, l'image réfère à tout ce qui est médiatique, à l'image omniprésente, celle qui renvoie à la télévision et la publicité, bien que cette dernière ne soit pas uniquement visuel mais elle peut être aussi radiophonique comme elle peut figurée dans la presse écrite ( magazine , journaux ...etc). C'est pourquoi, le fait de considérer l'image médiatique comme l'image télévisuelle risque de créer des confusions entre image fixe et image animée, et de nier ainsi la diversité des images contemporaines telle que la photographie, le dessin, la peinture, la gravure alors qu'elles représentent des images visuelles qui figurent également sur les médias .

En effet le terme **image** n'est pas seulement employé pour désigner des représentations visuelles concrètes, mais aussi pour traduire certaines activités psychiques qui peuvent référer à des représentations mentales, les rêves... etc . Selon M. Joly, parler de l'image mentale, c'est faire correspondre celle ci « à l'impression que nous avons, lorsque, par exemple nous avons lu ou entendu la description d'un lieu, de le voir presque comme si nous y étions »<sup>(4)</sup>.

Le terme **image** se voit aussi très clairement dans le domaine des sciences humaines où on étudie particulièrement l'image de la femme dans la littérature; l'image de la guerre de tel ou tel cinéaste, ou même encore l'image de la société sous tous les aspects à travers telle ou telle œuvre.

Un autre emploi de *l'image* apparaît aussi à travers la langue permettant de se faire mieux comprendre. En utilisant des métaphores. Cette figure de la

---

4 - M. Joly : *Introduction à l'analyse de l'image* , Op . cit , p. 13.

rhétorique consiste à employer un mot pour un autre en raison de leur rapport analogique ou comparatif. La métaphore peut être aussi considérée comme un procédé d'expression très riche et créatif à travers le rapprochement qu'elle provoque entre les deux termes et qui sollicite l'imagination.

Le domaine des sciences humaines ne peut pas constituer seul le champ le plus fécond de l'image. Au contraire, les domaines scientifiques l'utilisent abondamment puisque la science est productrice d'images dans différentes disciplines: en astronomie, en physique, en informatique, en biologie, en mathématique. C'est ainsi que la science au regard des savants voit le monde à travers ces images qui lui fournissent l'accès à des objets invisibles à l'œil car certains objets nous ne sont connus que par leur image. En médecine, par exemple, on utilise les rayons X ou le laser pour produire des images comme en radiographie, ou encore l'échographie, qui enregistre les ondes sonores pour les présenter par la suite visuellement sur un écran .

Mais le domaine qui nous intéresse beaucoup plus ici, est bien celui de la didactique des langues étrangères où l'image est vue comme "un auxiliaire visuel se présentant sous différentes formes selon les techniques utilisées: image fixe;(diapositive fixes, bandes dessinées, figurines), image animée; (films animés, dessins animés) »<sup>(5)</sup>.

Nous constatons que ces diverses acceptions attribuées au terme **image** résultent en réalité de son exploitation par des multiples champs: médiatique, psychique, littéraire, scientifique et notamment didactique. Bien que chacun de ceux-ci lui accorde un usage particulier. L'image demeure être perçue comme quelque chose qui ressemble à quelque chose d'autre .

---

5 – R. Galison , et D. Coste : *Dictionnaire de didactique des langues* , Achette , Paris , 1976 , p. 271.

Il s'agit toujours de représentation qui substitue au modèle original et l'aspect analogie reste le point de convergence entre toutes ces significations, qui fonde sa pertinence pédagogique et fait d'elle un auxiliaire au service de ces différents champs disciplinaires, et surtout le champ pédagogique, comme nous le découvrirons dans ce chapitre.

### III - TYPES D'IMAGE:

Il existent plusieurs types et formes d'image , nous présentons ici la classification des principaux types exploités dans les écoles avec un aperçu historique et les techniques utilisées par charge type:

#### **1 - La peinture <sup>(06)</sup>**

Considérée comme un art visuel le plus diffusé et le plus ancien . La peinture depuis la préhistoire n'a cessé d'évoluer aussi bien sur le plan technique que sur celui de l'esthétique. Selon le petit Larousse, la peinture est un « art et technique de l'expression, figurative ou non, par les formes et les couleurs »<sup>(7)</sup>. Le portrait, le paysage, la nature morte représentent les genres picturaux les plus connus. La peinture utilise différentes techniques dont nous proposons quelques unes:

#### **1 . 1 - La peinture à l'huile <sup>(8)</sup>**

Elle apparaît au XIV siècle, Jan Van Eyck en perfectionne l'usage. Cette technique a révolutionné la manière de peindre: Sa lenteur de séchage permet de revenir sur certaines touches et de les rectifier. La stabilité de la couleur engendre une certaine résistance au temps et à la lumière .La peinture à l'huile utilise des outils traditionnelles : ( pinceaux , brosses ...etc ) et comme support le lin de préférence , ou un carton ...etc .

---

6 - F . DESCHAMPS: *Lire l'image au collège et au lycée en cours de français* , Hatier , Paris , 2004 , p . 24 .

7 - Le petit Larousse , Dictionnaire illustré , 1998 , p. 760 .

8 - F . DESCHAMPS : op , cit , p. 32 .

## **1.2 - La Gouache :**<sup>(9)</sup>

Cette substance, vient du mot latin *guazzo* signifiant « gâcher » « mouiller » d'où son sens de peinture à l'eau .La gouache est utilisée beaucoup plus par les enfants en raison de sa rapidité d'exécution parce qu'elle ne nécessite aucune préparation particulière .Cette peinture se présente sous différentes formes : pâte , liquide , ou poudre . Elle utilise des outils traditionnels ( pinceaux , brosses , rouleaux , couteaux , chiffons ...etc) .

## **1.3 - L'aquarelle :**<sup>(10)</sup>

Une peinture utilisée originellement par les égyptiens. Au XIXe siècle, elle a connue un vif succès en Grande-Bretagne (Turna) . On la dilue avec de l'eau, et on l'étale sur un papier humide. Elle favorise l'expression directe, comme elle garantit l'authenticité de l'émotion grâce à une mise en œuvre simple et un temps de séchage rapide.

## **1.4 - Le Lavis :**<sup>(11)</sup>

Le lavis est la manière de réaliser un dessin à l'aide d'une seule couleur plus ou moins diluée. On utilise le plus souvent des encres (encre de chine, noire, sépia), elle s'apparente à l'aquarelle parce qu'elle nécessite aussi l'usage de beaucoup d'eau.

## **1.5 - La fresque :**<sup>(12)</sup>

Technique très ancienne, déjà utilisée par les Egyptiens 3000 ans avant notre ère. Aujourd'hui, elle désigne toute peinture murale, elle peut être réalisée sur un support humide ou sec.

---

9 – Ibid , p. 34 .

10 – Ibid.

11 – Ibid , p. 35 .

12 – Ibid .

## **2 - Le dessin:**<sup>(13)</sup>

Il existe depuis la préhistoire ; sa pratique a abouti à la constitution de codes de représentation qui ont évolué d'une civilisation à l'autre, par exemple:les égyptiens adoptent un système de représentation conventionnel où les visages sont figurés de profil, mais les yeux de face. D'après le petit Larousse le dessin est " une représentation sur une surface de la forme d'un objet , d'une figure , ...etc , plutôt que de leurs couleurs »<sup>(14)</sup> .Aussi, il existe plusieurs techniques pour dessiner, dont les principales sont : les pointes de métal, les plumes , les encres , les pierre et les crayons.

## **3 - La Gravure:**<sup>(15)</sup>

Ce type d'images a la particularité d'avoir été très présent dans l'histoire de l'illustration du livre. Elle apparaît en Europe, au début du XV<sup>e</sup> siècle. L'impression des images est très simple. Cette méthode est à l'origine de l'imprimerie telle que nous la connaissons.

## **4 - La photographie :**<sup>(16)</sup>

La photographie apparaît au XIX<sup>e</sup> siècle; elle est inventée par Nicéphore Nièce qui, à l'origine, désire reproduire fidèlement la réalité. Dans le petit Larousse : « c'est une technique permettant de fixer l'image des objets sur une surface rendue sensible à la lumière par des procédés chimiques »<sup>(17)</sup> .

---

13 – Ibid , p. 40 .

14 - Le petit Larousse , Op , cit , p . 326.

15 – F. DESCH AMPS : op , cit , p . 41 .

16 – Ibid , p. 46.

17 – Le petit Larousse , op , cit , p. 776 .

## **5 - Limage publicitaire :**<sup>(18)</sup>

Ce type d'images offre la possibilité de travailler sur les relations entre les langages, verbal et visuel .L'image publicitaire met en jeu tout ce qui peut attirer l'attention du spectateur; elle utilise toutes les ressources du graphisme, du dessin, de la photographie ... etc .

## **6 - La bande dessinée :**<sup>(19)</sup>

D'après Le petit Larousse, c'est une « succession de dessins organisés en séquences qui suggère le déroulement d'une histoire»<sup>(20)</sup>. Les séquences figurées racontant une histoire sont très anciennes ( récits égyptiens en images ). Même si la bande dessinée est véritablement née à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle aux Etats-Unis. Elle mêle à la fois langage visuel et langage verbal. Au début du XX<sup>e</sup> siècle , elle a envahi la presse enfantine et les journaux.

---

18- F . DESCHAMPS : op , cit , p . 45 .

19 – Ibid , p . 47 .

20 - Le petit Larousse , Op , cit , p . 116 .



#### IV- VERS L'EXPLOITATION PEDAGOGIQUE DE L'IMAGE:

Vivre dans un monde foisonnant d'images fait que son exploitation en classe, soit de plus en plus , importante voire nécessaire . En réalité, les relations entre la pédagogie et l'image sont très vieilles. Dès le début du 17<sup>ème</sup> siècle, Jean Amos Comenius perçoit déjà l'intérêt de l'image comme moyen d'enseignement :« Tout ce qu'on peut faire apprendre ne doit pas seulement être raconté pour que les oreilles le reçoivent , mais aussi dépeint pour qu'il soit imprimé dans l'imagination par l'intermédiaire des yeux [...] . On peut , quand on manque d'objets, se servir des images qui les représentent , c'est – à – dire des modèles ou des dessins faits spécialement pour l'enseignement ... »<sup>(21)</sup>.

Donc c'est l'aspect iconique de l'image qui était principalement à l'origine de son usage au sein du champ pédagogique. L'iconicité fonde la puissance et la pertinence didactique de l'image. Cet avantage confère à l'image le pouvoir de « représenter », « de montrer » des objets absents, rares ou difficilement accessibles.

L'image est dotée d'une capacité considérable née de son pouvoir de monstration par rapport au discours; «Elle montre ce que ce dernier ne peut qu'évoquer »<sup>(22)</sup> et c'est ainsi qu'elle facilite l'accès à la compréhension.

##### **1 - L'image source de plaisir en classe:**

Bien d'arguments militent, aujourd'hui, en faveur de l'utilisation de l'image en classe; l'argument du plaisir vient en premier lieu. En effet l'image est un support agréable et synonyme de spectacle, ce qui représentait, auparavant, un obstacle pour la transmission des informations et des apprentissages car cela risque de perturber l'attention de l'apprenant et de le rendre incontrôlable.

---

21 – J . L . Bourissoux et P . Pelpel : *Enseigner avec l'audio-visuel* , ed , d'organisation , Paris , 1992 , p. 30 .

Or, on sait aujourd'hui, que tout processus cognitif comporte une dimension affective qui lui fournit l'énergie nécessaire pour son accomplissement, comme la soulignaient J.L.Bourrissoux et P.Pelpel<sup>(23)</sup>. Le divertissement est devenu, en fait, une condition impérative pour tout apprentissage efficace, confirmant encore une fois Bourrissoux et Pelpel.<sup>(24)</sup> La présence des dispositifs dits distrayant en classe est susceptible d'amener l'apprenant à apprendre sans s'ennuyer car elle suscite son plaisir, éveille sa curiosité, attire et mobilise son attention. De ce fait il ne s'agit, plus de chercher à bannir l'image du monde de l'apprenant, mais plutôt de chercher à définir les méthodes et les ressources pour l'exploiter en classe, afin d'investir son agréabilité et son aspect ludique dans la réalisation des différentes tâches d'apprentissage.

## **2 - Image et motivation des apprenants :**

Les facteurs affectifs jouent un rôle crucial dans l'apprentissage. Ils ne sont pas liés directement au processus d'acquisition, au sens cognitif, mais ils y interviennent. Cette liaison intime de l'affectif et du cognitif n'a pas été ignorée par les pédagogues qui l'ont définie comme une source d'intérêt et d'implication baptisée sous le nom de " motivation". Celle-ci, évoquée depuis quelques années par enseignants, élèves et chercheurs en éducation, et considérée non seulement comme l'une des causes principales de la réussite scolaire mais aussi la pierre angulaire de tout apprentissage réussi. C'est pourquoi, l'enseignant a souvent d'une manière ou d'une autre le souci de " motiver " ses apprenants.

---

23 – Ibid , p. 54 .

24 – Ibid , p. 57 .

Les facteurs pouvant être à l'origine de motivation sont nombreux, nous nous limitons ici seulement à l'une de ses composantes la plus importante: le matériel pédagogique représentant les documents et les supports utilisés lors de l'apprentissage et plus précisément aux supports iconiques. Il s'agit alors de partir de l'image pour motiver l'apprenant .

Ces documents semblent avoir une influence affective sur les enfants grâce à leur aspect à double fonction: ludo-éducative; ils sont riches en détails et aux couleurs; ce qui correspond à la psychologie et au monde de l'enfant et procure chez ce dernier à la fois plaisir et intérêt. En effet, les couleurs sont des composantes essentielles au niveau de ces documents. Elles ont une dimension psychologique qui intervient au niveau de la perception, de la sensation et même de la mémorisation; ce qui laisse dire que la mémoire affective mêle les couleurs aux expériences. A ce propos , G. Mialar confirme que " bon nombre d'élèves ne retiennent une notion scolaire nouvelle que dans la mesure où cette notion est présentée dans un contexte qui fait vibrer leur affectivité".<sup>(25)</sup> La présence de l'image en classe est donc susceptible d'influencer l'affect, l'esprit et l'état d'âme de l'être et spécialement lorsqu'il s'agit de l'apprentissage des langues étrangères, où les sentiments, les jugements voire les attitudes des apprenants sont significatifs car ils peuvent agir sur leurs performances. C'est aussi que cette charge affective exercée par l'image qui contribue à l'activation des zones du plaisir dans le cerveau; ce qui est à l'origine de l'estime et du plaisir pouvant produire de l'énergie psychologique. Cette dernière est apte à rendre l'apprenant plus efficace dans son apprentissage, plus performant, plus satisfait et par conséquent plus motivé.

---

25 – G . Mialaret : *Psychopédagogie des moyens audio-visuel dans l'enseignement du 1er degré*, Unesco , Paris , 1964 ,

### 3 - Image et processus de la mémorisation :

La mémoire représente notre réservoir d'informations et un outil nécessaire à la compréhension de notre environnement. Bien plus , elle est une condition capitale pour la réussite des études car l'apprentissage ne peut se concevoir sans la présence d'une mémoire qui permet de stocker les informations nécessaires à la compréhension, que l'école doit développer et consolider dès les premières années d'apprentissage.

La mémorisation n'est pas un processus facile ; au contraire, c'est une activité exigeante en matière d'attention et de concentration. C'est pourquoi , il est prudent de choisir les documents susceptibles d'assurer un haut niveau d'attention et de concentration tels que les documents iconiques qui contribuent tant à l'élaboration de la mémorisation. Dans ce contexte, César Floréz insiste sur le fait que « l'image représente un point de départ et une source de mobilisation des processus de la mémorisation »<sup>(26)</sup> . Elle comporte souvent une ressemblance plus ou moins étroite avec la réalité ou l'objet représenté; ce qui facilite certainement la construction des significations et des connaissances. Cette analogie permettra de simplifier et de concrétiser les notions et les savoirs enseignés et par conséquent d'assurer une bonne compréhension à l'apprenant. Cette dernière considérée comme une condition importante voire indispensable dans la construction des connaissances, a le même rôle dans la consolidation des éléments essentiels de ces connaissances dans la mémoire. En fait, compréhension et mémorisation sont nécessaires l'une à l'autre pour une bonne qualité d'apprentissage .

---

14 - César Floréz : *La mémoire* , 2<sup>ème</sup> Ed , presse universitaire de France , 1974 , p. 39 .

La mémoire a une dimension émotive, d'où l'importance du contexte émotionnel dans l'encodage de l'information. Elle attribue aux souvenirs une certaine coloration émotive (plaisir, peur, colère, tristesse, désir... etc). En effet, les émotions jouent un rôle nécessaire dans l'ancrage des informations dans la mémoire. Aussi comme l'image est dotée d'un pouvoir de fascination et d'un attrait irrésistible, elle peut agir sur l'affection et les émotions des jeunes apprenants tout en les séduisant. Elle agit également sur leurs psychiques en mobilisant leur mémoire. Dans ce contexte, Bourissoux et Pospel confirment que " ce qui frappe vivement les idées d'un enfant s'inculque dans sa mémoire au point qu'il ne l'oublie jamais "<sup>(27)</sup> .L'image se révèle alors comme un outil et un auxiliaire de mémoire ayant le pouvoir d'assurer le bon cheminement du processus de l'enregistrement et de la rétention des informations et des connaissances; sa capacité de représentation (iconicité) permet de "frapper l'imagination de celui qui la regarde et d'imprimer une trace durable dans sa mémoire"<sup>(28)</sup> affirmant, encore une fois Bourissoux et Pospel .

Un autre facteur intervient aussi lors du processus de la mémorisation, c'est celui de la perception. Celle-ci représente l'un des plus importants processus contribuant à l'encodage et à la rétention des informations dans la mémoire. En fait cette dernière se réfère à un ou à plusieurs de nos sens: le visuel, l'auditif, l'olfactif, le tactile et même le gustatif. Mais, il semble que le sens visuel et auditif sont d'avantage plus déterminants pour la mémoire et l'apprentissage; raison pour laquelle il semble tout aussi justifié et nécessaire de donner l'occasion aux enfants apprenants de perfectionner ces deux dimensions. Ainsi on a tout intérêt sur le plan pédagogique de leur communiquer les apprentissages sous le format le plus riche possible (audiovisuel) dans le but de leur offrir les maximum de moyens permettant d'acquérir les compétences et de

---

27 – J . L . Bourissoux et P . Pospel : Op , cit , p. 34 .

28 – Ibid , p. 29.

développer leur performances en matière d'apprentissage, surtout que l'intégration des documents ioniques stimule la mémoire visuelle; composante essentielle du processus de la mémoire.

De ce qui précède, il semble que la nature " ludo-éducative" de l'image fait d'elle un support fort intéressant ayant les moyens d'agir sur la psychologie de l'enfant apprenant. Sa présence produit le spectacle comportant à la fois la fiction, le plaisir et le loisir, et même une atmosphère d'apprentissage agréable pour ce jeune apprenant. Cependant, sa fascination exercée ne réside pas uniquement au niveau émotionnel, sur le plan cognitif; elle renforce la mémoire, la perception et même sur celui de la didactique où il s'agit d'instruire, d'informer et de faire comprendre; l'image montre ce qu'elle évoque grâce au rapport d'analogie qu'elle entretient avec la réalité présentée. Ces différentes fonctions accomplies par l'image confirment la légitimité de son intégration dans le champ pédagogique et nient toutes les méfiances qu'on éprouvait à son égard. De ce fait, l'exploitation pédagogique de l'image est devenue impérative.

## V - L'IMAGE ET L'ENSEIGNEMENT / APPRENTISSAGE DES LANGUES ETRANGERES :

### **1 - Aperçu historique sur l'utilisation de l'image dans l'enseignement / apprentissage du F.L.E.**

L'utilisation de l'image dans l'enseignement/apprentissage du F.L.E. remonte à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle avec l'apparition de la méthodologie directe où la priorité est accordée à la langue cible, c'est-à-dire l'accès à la compréhension de la langue cible sans faire le recours à la langue première des apprenants; ce qui implique l'utilisation d'intermédiaire tels que les images, les dessins, les mimes ...etc.

La *méthode Marchand* (\*) est un manuel illustrant la démarche directe où l'utilisation du dessin a pour but d'éviter le recours à la traduction pour l'explication du vocabulaire. Les mots nouveaux sont écrits en caractères gras ; leurs « explications » est figurée dans de petites vignettes où un dessin représente le référent correspondant à un ou à plusieurs mots. Les dessins ne servaient pas uniquement à accéder au sens des mots de la langue cible, mais aussi à illustrer un point de grammaire: par exemple, la morphologie de l'article défini où on accompagnait le dessin d'un homme avec étiquette «un homme » ,le Dessin d'une femme avec l' étiquette « une femme ». Le dessin sert aussi à représenter des objets appartenant à l'univers de la classe( un livre, un cahier, un stylo..etc.), par un jeu exclusivement oral de questions/ réponses/ (qu'est-ce que c'est ? c'est un livre ) un corpus de phrases est produit sur le modèle avec les autres objets figurés par le dessin.

Au début des années 60, est apparue en France la méthodologie audio – visuelle qui a dominé l'enseignement du F.L.E., jusqu'aux années 75. Elle a été constituée autour de l'intégration de l'image et du son; elle avait donc comme

---

\* - Marchand est Le premier livre de français , Paris ,ed, F.E.L.E . 1920 (20<sup>e</sup> édition 1983).

objectif principal de mettre en jeu les perceptions auditives et visuelles, ainsi de jouer sur leur complémentarité afin de créer des situations permettant d'accéder au sens d'un point de syntaxe ou d'un thème lexical. Son et image sont parfaitement associés en vue d'un apprentissage global des structures de la langue.

Un ensemble d'images et dialogues enregistrés et présenté deux fois. Après cette présentation, la phase d'explication se fait dans la langue cible avec un jeu de questions sur les situations évoquées par les images, ensuite les apprenants répètent individuellement l'ensemble du dialogue, phrase par phrase. Dans Voix et images de France<sup>(\*)</sup>, manuel relevant de la méthodologie structuro globale audio- visuelle (S.G.A.V.) où l'image accompagne les dialogues afin de montrer les réalités évoquées en ceux-ci.

A Partir des années 90, le monde a connu un bouleversement technologique et culturel avec les nouvelles technologies d'information et de communication, qui ont envahit les différents champs disciplinaires et notamment celui de l'éducation. L'ordinateur et internet sont intégrés aujourd'hui en classe ce qui fait que la pratique de l'image est de plus en plus présente au niveau des écoles et surtout dans le cours de langue où elle sert de support sur lequel s'appuie l'enseignant pour faciliter aux jeunes apprenants l'accès à la langue étrangère .

---

\* -Voix et images de France , manuel de français, CREDIF , Didier , 1960 .



## **2 – Objectifs de l’image en classe de F.L.E :**

La place accordée à l’utilisation de l’image en classe est, de plus en plus, privilégiée. Cet intérêt est né, d’une part, de la volonté de sensibiliser les jeunes apprenants à la réception des documents iconiques, et d’autre part, du désir de susciter leur intérêt.

La présence de l’image en classe peut faciliter l’appropriation des apprentissages et spécifiquement l’apprentissage des langues étrangères, comme il est le cas dans le présent travail où elle figure comme un support susceptible de performer l’apprentissage de la langue française.

En effet, l’image est amenée à aider le jeune apprenant à mieux comprendre certaines notions en langue française de par son pouvoir d’«actualiser» le cours de français, comme l’a expliqué F.DESCHAMPS: "Actualiser le cours de français signifie certes lui donner un caractère d’actualité» en s’adaptant au public, mais aussi, et surtout, « permettre la réalisation concrète, donc l’actualisation (au sens du passage du virtuel au réel )" <sup>(29)</sup> .

Il s’agit alors de ce pouvoir qui assure à l’apprenant la concrétisation des données et des notions à apprendre et qui fait de l’image un objet familier aux apprenants susceptibles de les « familiariser » avec la langue française. Dans ce contexte, DESHAMPS énumère des données sociologique, psychologique et pédagogique, qui sous tendent l’utilisation de l’image en classe de F.L.E :

---

29-F. DESCHAMPS: op , cit , p. 06 .

## 2 . 1 - Données sociologiques :

L'omniprésence de l'image dans le monde d'aujourd'hui a conduit à une modification des habitudes culturelles des jeunes, en particulier. La durée du temps que passent ceux-ci devant la télévision ne cesse d'augmenter. Plus grave encore, ces enfants abandonnent souvent la lecture des livres pour regarder la télévision . En face de cette situation, l'école ne peut pas rester en discontinuité et en rupture avec cette évolution sociologique et culturelle marquée fortement par la présence des images. C'est pourquoi, il semble de plus en plus impératif d'exploiter ce support en classe. En effet, l'insertion de l'image dans l'apprentissage représente un atout, car elle ne constitue pas seulement une forme d'adaptation aux habitudes des apprenants, mais elle a aussi le pouvoir de les faire adapter aux apprentissages, en stimulant leur sens visuel, les surprenant et les séduisant, au même titre que la télévision, mais dans un but éducatif et instructif.

De ce fait, l'image motive l'apprenant, suscite chez lui l'envie de travailler comme elle lui permet de comprendre certaines notions linguistiques, de résoudre certains problèmes liés notamment à l'apprentissage des langues étrangères.

Or, l'image ne répond pas uniquement à la nécessité de s'adapter à une évolution sociale et culturelle, mais elle a également l'aptitude de modifier certaines présentations mentales chez l'apprenant sur la langue française. Les recherches ont montré que : « quel que soit le niveau scolaire et le milieu social de l'élève, celui-ci se représente le cours de français comme le reflet, mais aussi comme l'instrument d'une norme (langagière, littéraire, sociale). Or, pour des raisons aussi bien de génération que d'identité culturelle, l'élève se sent souvent étranger à cette norme »<sup>(30)</sup> .

---

30 – Ibid , p. 13 .

C'est à l'image, donc de tisser des liens entre le cours et l'univers de l'apprenant, en familiarisant ce dernier avec la langue étrangère, dans le but de réduire l'écart entre ce même apprenant et les normes enseignées dans cette langue.

## **2 . 2 - Données psychologiques :**

Au-delà de son pouvoir d'adaptation aux habitudes culturelles du public , l'image joue un rôle crucial au niveau cognitif ; elle peut agir sur l'esprit et la mémoire de l'apprenant. Le rôle que joue l'image dans la mémorisation n'a pas échappé aux pédagogues et aux chercheurs qui ont confirmé la validité de l'image dans la mémorisation et dans la construction des connaissances. Denis legros et Jacques Crinon n'ont pas hésité de souligner que « l'ensemble des résultats obtenus indique que la présentation simultanée du texte et de l'image facilite la construction de la cohérence de la présentation verbale et donc de sa mémorisation »<sup>(31)</sup>.

## **2 . 3 - Données pédagogiques :**

L'exploitation de l'image en cours de français ne doit pas être réalisée loin du langage verbal, car les analogies existantes entre les deux discours (visuel et verbal ) peuvent aboutir à des résultats surprenant.

Aussi, l'image qui sert souvent de support illustratif au texte, peut expliquer et élucider les propos de ce dernier, mais bien évidemment par des outils autres que le langage verbal ( couleurs, formes , lignes ... etc ) .

Donc « analogie » ne signifie pas, considérer l'image comme un système équivalent point par point à celui du langage verbal, mais de l'envisager comme une structure globale pouvant consolider l'apprentissage de la langue française par le biais de l'explication et l'illustration.

---

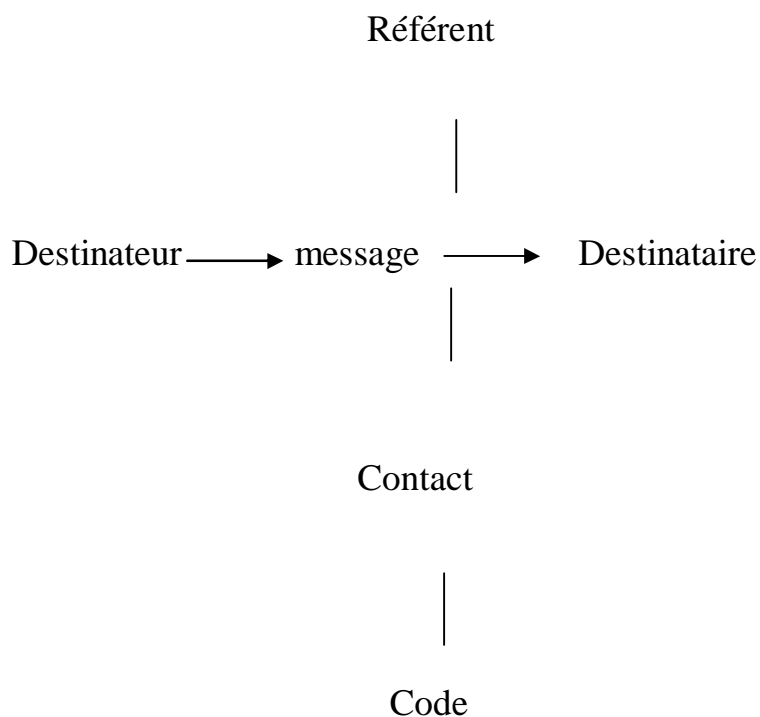
31 - Denis legros et Jacques Crinon : *Psychopédagogie des apprentissage et multimédia* , Armand colin , 2002, p. 44 .

### 3 - Fonctions d'image dans l'enseignement / apprentissage des langues étrangères :

Les réflexions sur ce sujet datent depuis les années 60 et une importante littérature lui a été consacrée. Parler de l'image comme outil pédagogiques, signifie qu'elle sert de « moyen » et de « tremplin » pour aboutir à la réalisation d'un objet ou d'une activité bien spécifique. Dans la plus part des cas, elle favorise l'apprentissage de la langue et remplit différentes fonctions :

#### 3.1 - Fonction de communication :

Yackobson a défini un schéma à six pôles permettant d'envisager toute communication :



#### Schéma de communication de Yackobson<sup>(20)</sup>



En effet, comme le texte, l'image constitue un message destiné à autrui dont le destinataire est l'artiste qui crée l'image. Le destinataire est le spectateur envisagé au moment de la création. Le message est délivré lors du contact (visuel) entre le destinataire et le destinataire et associé un référent (ce sur quoi porte le message), celui-ci est véhiculé au moyen d'un code commun au destinataire et au destinataire ; nécessaire à la compréhension du message. En plus, l'image permet d'installer et de créer des situations de communication. Intégrer l'image en pédagogie, c'est offrir une occasion aux apprenants de la langue étrangère pour perfectionner leurs acquisitions linguistiques en cette langue. Elle est un déclencheur d'échanges verbaux, elle provoque la prise de parole entre les locuteurs en les invitant à s'exprimer à propos de ce qu'elle véhicule et en les poussant à chercher des signes, les mettre en relation pour les interpréter ; ceci est grâce à sa polysémie permettant une diversité d'analyse. En un mot, l'image permet de travailler l'aspect communicatif.

### **3.2 - Fonction d'illustration :**

Diverses disciplines (la psychologie cognitive et perceptive, la psycholinguistique, la sociologie, le journalisme, la cartographie) s'intéressent à l'illustration. Celle-ci est notamment derrière l'intérêt accordé à l'image en tant qu'outil pédagogique susceptible de favoriser les premiers apprentissages dans une langue. Cette fonction permet à l'image d'accompagner le mot, la phrase, le texte afin d'orienter la compréhension de l'apprenant novice, elle renvoie directement au sens.

« L'image ancre le texte, c'est sa fonction d'illustration »<sup>(33)</sup> ; l'image donne à voir ce que dit le texte grâce au lien qu'elle entretient avec son référent (illustré). Elle fonctionne comme une sorte de remplissage du vide créé autour du texte, dans le but de le clarifier ou le compléter. Par opposition à la fonction précédente où l'enseignant exploite la polysémie de l'image pour faire parler ses

apprenants , ici c'est vers un sens bien précis ( monosémie ) qu'il va se diriger et s'attacher pour renforcer son cours en s'appuyant sur l'iconicité de l'image et sa capacité à représenter les choses .

Or, l'illustration s'oppose au langage verbal. En effet, elle permet d'accéder à la signification des signes directement c'est-à-dire sans faire le recours à un apprentissage formel, par rapport aux mots; forme et contenu entretiennent un lien conventionnel, arbitraire. Alors que, l'illustration est représentative de la réalité à la quelle elle se substitue, il y a analogie entre l'illustration et son référent (l'illustré). Cette analogie confère à l'image la spécificité de faciliter les apprentissages et d'être au service de l'accès au sens des mots et c'est ainsi qu'elle facilite l'appropriation et l'apprentissage des notions linguistiques et particulièrement des mots.

### 3.3 - Fonction de médiation :

Dans cette dernière fonction, l'image sert d'une sorte de relais entre la langue maternelle et la langue à apprendre, d'où le rôle spécifique de l'image dans l'apprentissage. Elle permet aux apprenant de comprendre et d'assimiler plus aisément la langue seconde de par son pouvoir de désigner ce qu'elle représente.

Selon Greimas « Tout enseignement d'une langue étrangère et qu'elle que soit la méthode employée, consiste à superposer , au niveau d'un individu, deux systèmes linguistiques différents : La langue A ( langue de départ, langue pratiquée , langue maternelle) qui est à la fois un système linguistique fournissant les cadres généraux de la communication et un système sémi-culturel à travers le quel le sujet « pense » le monde ; et la langue B(langue à apprendre) qui comporte les deux types de structures plus ou moins différents de la première. La pédagogie de l'enseignement cherche les meilleurs moyens de superposer les langues A et B de telle sorte que le perfectionnement de la langue A ne gêne pas celui de la langue B [...]elle cherche à établir à chaque fois un système d'équivalence d'une part entre une séquence de la langue B et l'image visuelle et d'autres part, entre cette dernier et une certaine séquence de la langue A. L'image visuelle constitue par conséquent dans cette technique une sorte de relais neutre de caractère universel : tout en étant équivalent à la séquence B, l'image est en même temps comprise c'est-à-dire identifiée à une certaine séquence de la langue A dont l'élève dispose déjà »<sup>(34)</sup>. L'image s'inspire d'une des formes de traduction nommée la « trans-sémiotique ». Celle-ci consisterait en un transcodage du sens étranger dans un sens iconique compréhensible. Selon Yackobson, il s'agit de « l'interprétation des signes

---

34 - GREIMAS Cité par G . Mialaret : Op , cit, p. 126 .



linguistiques au moyen de système de signes non linguistiques »<sup>(35)</sup> ce qui réduirait le recours à la langue maternelle (L1). A ce propos. Coste disait de l'image « elle parle d'elle-même sans détour . La bande magnétique peut faire entendre Cat ou Katze, l'image elle, bonne fille atteste qu'un chat est un chat »<sup>(36)</sup>. Alors, l'image est utilisée pour ce qu'elle montre afin de permettre aux apprenants d'accéder à la compréhension des unités de la langue cible. Peraya explique ceci par ce schéma :

**Schéma : Image et apprentissage des langues étrangères I<sup>(37)</sup>**



---

35 - YACKOBSON cité par D . Paraya : *Image et apprentissage des langues secondes* , Avril 2000 , in [www.google.fr](http://www.google.fr) .

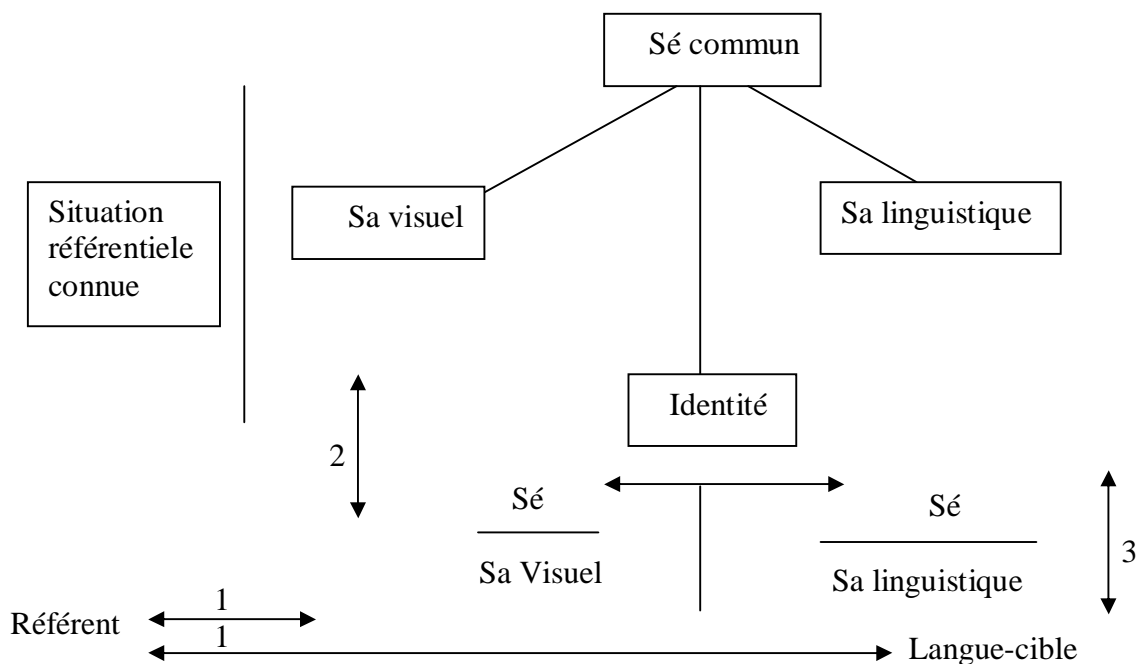
36 – D . Costes : *Les piétinements de l'image, étude de linguistique appliquée*, 1975, p . 29 .

37 – D . Peraya et Mc NYSSSEN: *Les paratextes dans les manuels scolaires* p.p 27-32, in [www.google.fr](http://www.google.fr) .

D'après ce schéma, il en découle deux postulats sur lesquelles se fonde ce modèle ; Le premier c'est que la découverte linguistique se réalise à travers la perception visuelle. Mais aussi par le biais des connaissances, déjà acquises c'est-à-dire l'apprenant ne peut reconnaître que ce qu'il connaît déjà par une expérience antérieure. Le second c'est que l'image est considérée comme un langage universel, sa compréhension ne nécessite aucun apprentissage, elle est donc immédiatement compréhensible.

C'est ainsi alors qu'elle permet à l'apprenant d'accéder à la compréhension des unités de la langue cible (L2) sans faire le recours à la traduction en langue maternelle. Donc sur la base d'un signifié commun, connu et reconnu par les apprenants, ceux-ci seront capable d'apprendre le signifiant correspondant dans la langue cible. Ace propos Peraya propose un autre schéma pour expliquer ces présupposés théoriques :

**Schéma : Image et apprentissage des langues secondes II<sup>(38)</sup> .**



38 – D . Peraya : *Image et apprentissage des langues secondes II* , in [www.google.fr](http://www.google.fr).

1 - Rapport de désignation .

2 - Rapport de signification supposé acquis par les élèves.

3 - Rapport de signification propre au signe linguistique à acquérir par les élèves.

De ce fait, le rapport texte / paratextes se définit comme un rapport sémantique redondant du message en langue étrangère car le signe linguistique est constitué de deux faces indissociables: Le signifiant ou l'aspect matériel du signe et le signifié ou l'aspect sémantique. C'est pourquoi, le mécanisme de compréhension qu'induit l'image se définit comme « l'association d'un signifiant visuel dont le signifié est censé être évident pour les élèves et d'un signifiant linguistique ( L2 ) dont ceux-ci doivent inférer qu'il possède le même signifiée »<sup>(39)</sup>. Grâce alors à cette fonction de médiation que remplit l'image entre la langue maternelle et la langue cible , l'image se voit reconnaître un rôle spécifique dans l'apprentissage des langues étrangères et notamment dans l'accès au lexique où elle se révèle comme un auxiliaire sémantique .

---

39 - YACKOBSON Cité par D . Peraya : *Dispositifs de communication pédagogiques: les paratextes dans les manuels scolaires*, juin 2002 , p. 06, in [www.google.fr](http://www.google.fr) .

## VI - L'IMAGE AU SERVICE DES MOTS

Les rapports image / langue ont été le plus souvent, abordés en terme d'opposition et de contrariété. En réalité ces deux modes ayant chacun une manière différente de fonctionnement peuvent se compléter.

La différence fondamentale entre ces deux processus de signification, c'est que dans le langage verbale, il s'agit d'un processus *digital* c'est-à-dire l'association du son et du sens est purement arbitraire, tandis que le second est *analogique*, il s'agit d'une représentation du signe, c'est-à-dire le lien entre le signifié et le signifiant n'est plus arbitraire, mais plutôt motivé. Cette opposition entre les deux systèmes détermine l'efficacité de l'image par rapport au langage verbal. Dans ce cadre, J. Danset Legère<sup>(40)</sup> affirme que l'apport de l'image est frappant en ce qui concerne l'apprentissage des mots chez les jeunes novices en apprentissage des langues étrangères. En fait, mots et images relèvent de deux modes de pensée; l'une est *analogique*, l'autre est *logique*. Ceci se rapporte aux deux hémisphères cérébraux; hémisphère gauche traite les informations de type logique, abstrait tel que la langue alors que l'hémisphère droit relève les informations de type analogique; il s'agit donc des images.

Par sa ressemblance avec ce qu'elle représente, l'image a le pouvoir de concrétiser et de monter ce qu'elle évoque. C'est ce qui fait d'elle un auxiliaire d'enseignement au service de la parole et des mots, susceptible d'illustrer leurs propos. Facilitant ainsi à l'apprenant débutant, n'ayant pas encore le pouvoir de concevoir les données abstraites, l'accès au sens des mots de cette langue étrangère.

---

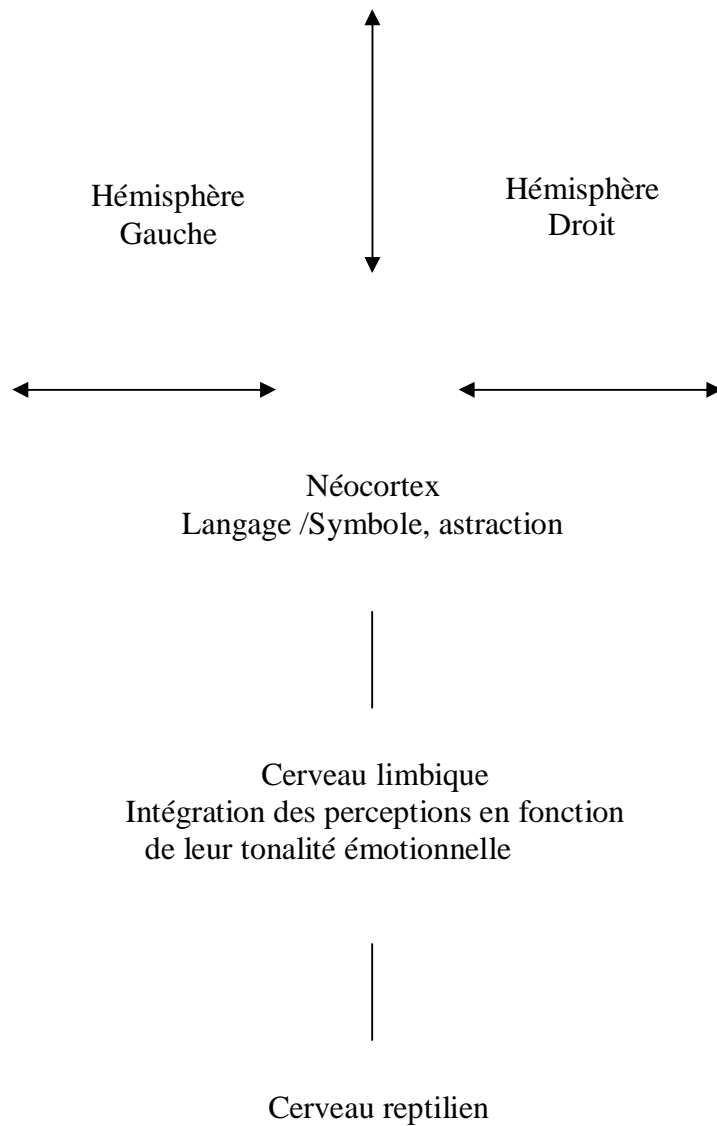
40 – J. Danset légère : *Enfant et images de la littérature enfantine*, ed, p. Mardaga, Bruxelles, 1986, p. 32 .

Alors il ne s'agit pas de favoriser un mode de pensée au détriment de l'autre, mais d'enrichir la pensée logique à l'aide de l'image comme intermédiaire d'où provient la complémentarité de ces deux modes de pensée. Dans cette même perspective M. Joly pense que les relations entre les mots et les images se complètent car "plus en travaille sur les images, plus on aime les mots »<sup>(41)</sup>. Aimer, c'est apprécier, c'est éveiller le goût , le désir et l'intérêt d'apprendre ; Conditions indispensables pour réaliser un apprentissage à la fois facile et efficace. Surtout lorsqu'il s'agit de l'enfant, chez qui l'apprentissage se fonde en grande partie sur l'affection et l'émotion.

Aussi dans les plus récents travaux, plusieurs recherches ont fait montré que les images peuvent être mémorisées mieux que les mots. En fait, des études comparatives élaborées entre la rétention des images et celle des mots marquent l'avantage accordé aux images et montrent que les enfants arrivent à mieux mémoriser et se rappeler des images que des mots. Cela s'expliquerait par la puissance de la représentation analogique par rapport aux mots qui ne peuvent être perçus que comme des tâches sur le papier. Les mots n'existent qu'au niveau supérieur où les tâches seront codées sous forme conceptualisée. C'est pourquoi, la présence des images est considérée comme auxiliaire attribuant à ces tâches du sens, puisqu'elles constituent des supports concrets. A ce propos J.C .Passgand propose ce schéma :

---

41 – M . Joly , Op.cit, p. 116.



Emotion "primaire", stéréotypes , sentiments, panique

**Recopier d'après Jean. Claude PADDGAND adapté du modèle de Marc Lean<sup>(42)</sup>**

On remarque qu'en plus des deux hémisphères, on trouve une structuration qui se rapporte à trois fonctions bien spécifiques ; *Le cerveau reptilien* ou primaire ; c'est le siège des automatismes et des comportements instinctifs. *Le cerveau limbique* est celui des émotions et des ressentis et

*le cerveau supérieur ou néocortex* est le lieu des représentations mentales (raisonnements). Selon PASSGAND, l'image se situe du côté de l'hémisphère droit sur l'axe horizontal et au niveau du cerveau limbique sur l'axe verticale. Ainsi, la présence de l'image va activer l'hémisphère gauche, il s'agit de passer du non verbal au verbal et du concret à l'abstrait, c'est-à-dire Communiquer le langage dans un message visuel compréhensible pour les apprenants. Raison pour laquelle, on exige de plus en plus l'utilisation de ce genre de supports dits « iconiques » (fixes ou animées) dans l'accès au sens et à la compréhension des mots en langue étrangère comme le confirme DESCHAMPS « L'apprentissage d'une langue étrangère se fonde largement sur la connaissance visuelle d'un référent auquel est associé un mot », alors l'association de l'image au mot facilite, sans aucun doute, le processus de la compréhension et la mémorisation puisqu'elle traduit l'information linguistique sous une forme plus ou moins simplifiée et par conséquent elle facilite le processus de l'acquisition / apprentissage des mots .

## **VII - CONCLUSION**

Les réflexions sur l'image entant que support pédagogique fournissent pleins d'arguments qui justifient et sous-tendent son exploitation en particulier pour ce qui concerne le domaine de l'apprentissage des langues.

L'image est bien considérée comme un lieu d'enseignement et de spectacles. Elle est ludo-éducative d'où la pluralité et la richesse de ses ressources entant qu'outil d'enseignement/apprentissage. C'est pourquoi, l'importance de son introduction se justifie:

**Ø d'un point de vue social :** Le recours aux images est une forme d'adaptation à une évolution sociologique qui s'intéresse tant aux images.

**Ø D'un point de vue psychologique et affectif :** L'image est source de plaisir et de divertissement en classe, susceptible d'attirer l'attention et de susciter l'intérêt de l'apprenant d'où son rôle crucial dans la motivation.

**Ø D'un point de vue cognitif :** L'image peut agir sur les différents processus de perception, traitement d'information et de mémorisation.

**Ø Finalement d'un point de vue didactique :** L'image remplit plusieurs fonctions résultant de son iconicité qui fonde essentiellement sa pertinence. Elle sert à Concrétiser, informer, faire comprendre, illustrer, assurer la médiation entre la langue maternelle de l'apprenant et la langue à apprendre.

Tous ces rôles attribués à l'image sont susceptibles de favoriser l'accès au sens des mots dans la langue étrangère et de faciliter par conséquent leur apprentissage. Raison pour laquelle, l'image est devenue, de nos jours, un maillon important de toute pédagogie consciente.



# **quatrieme chapitre**

**analyse de l'enquete  
et du cadre experimental**

## **I - INTRODUCTION**

Au cours de la première partie, nous avons essayé de montrer l'importance et l'utilité de l'image dans le champs pédagogique, de voir son impact et son influence sur l'apprenants, son apport dans le domaine de l'enseignement / apprentissage des langues étrangères, en particulier pour les apprenants novices. Aussi nous avons abordé les différents processus et modes d'apprentissage des mots et le rôle joué par l'image sur ce plan.

Cependant, malgré son apport aussi important, ce versant théorique reste insuffisant pour vérifier réellement le rôle assigné à l'image dans l'apprentissage de la langue française par les enfants. De ce fait, nous procédons, dans cette seconde partie, à la mise en application des deux différentes démarches liées à notre hypothèse de départ : « L'intégration de l'image dans le processus d'apprentissage des mots en langue française pourrait d'avantage motiver les apprenants du cycle primaire » .

**Dans un premier temps**, nous allons mener une enquête auprès d'un échantillon d'enseignants de la langue française à l'école primaire par le biais d'un questionnaire portant sur la conception que font ces enseignants sur l'utilisation de l'image en classe de la langue française et par conséquent son efficacité dans l'apprentissage des mots.

**Dans un second temps**, nous proposons une activité expérimentale à l'aide de laquelle nous essayerons de vérifier et de mettre l'accent d'une manière plus judicieuse sur le rôle de l'image dans l'apprentissage des mots en langue française. En d'autres termes, comment et pourquoi l'image dispose-t-elle d'une

influence positive sur l'enfant dans le processus d'apprentissage d'une langue étrangère ?

## **II - PRESENTATION DE L'ENQUETE**

### **1- Le questionnaire**

L'enquête a été réalisée les **29 et 30 mai 2005**, auprès des enseignants de la langue française au niveau du cycle primaire. Il s'agissait d'un questionnaire composé de 12 questions, administré à 50 enseignants. En réalité, on voulait se limiter uniquement aux enseignants de la langue française au niveau de la commune d'EL - MADHER. Mais, comme le nombre ne dépasse pas les 12 enseignants au niveau des écoles primaires de la dite commune:

- Ecole des frères BAHLOUL .
- Ecole MAKHLOUFI HADDA .
- Ecole EL FALEH
- Ecole EL ZAYTOUN

nous nous sommes dirigé vers d'autres écoles se trouvant dans la wilaya de BATNA pour faire appel à plus d'enseignants dans le but, d'une part, d'élargir notre échantillon d'investigation et, d'autre part, de nous permettre d'avoir une richesse et une variété dans les réponses obtenues.

- Ecole E.M.. AINSKHOUNAA , DJERMA .
- Ecole MISSAOUI BOUDJEMAA, DJERMA .
- Ecole ABD EL AZIZ EL ARBI, AIN YAGOUT .
- Ecole PREMIER NOVEMBRE, AIN YAGOUT .
- Ecole FRERES BELLOULA , AIN YAGOUT .
- Ecole BOUKHRIS , BATNA .
- Ecole FATIMA GUIDOUMI, BATNA .
- Ecole AHMED EL MOKRI, BATNA .
- Ecole AHMED IMERZOUEN , BATNA .

- Ecole BEKHOUCHE MOUSTAPHA , BATNA .
- Ecole ABDELLAH REDWAN , BATNA .
- Ecole FATIMA ZOHRA, BATNA .
- Ecole DES FRERES ARRAAR , BATNA .
- Ecole IBEN KHAMISS, BATNA .
- Ecole SALAH NEZZAR , BATNA .
- Ecole SOUMIA , BATNA .
- Ecole FRERES MENNI , BATNA .
- Ecole FATMA DJARROURI , BATNA .

## 2- Dépouillement, analyse et interprétation des résultats :

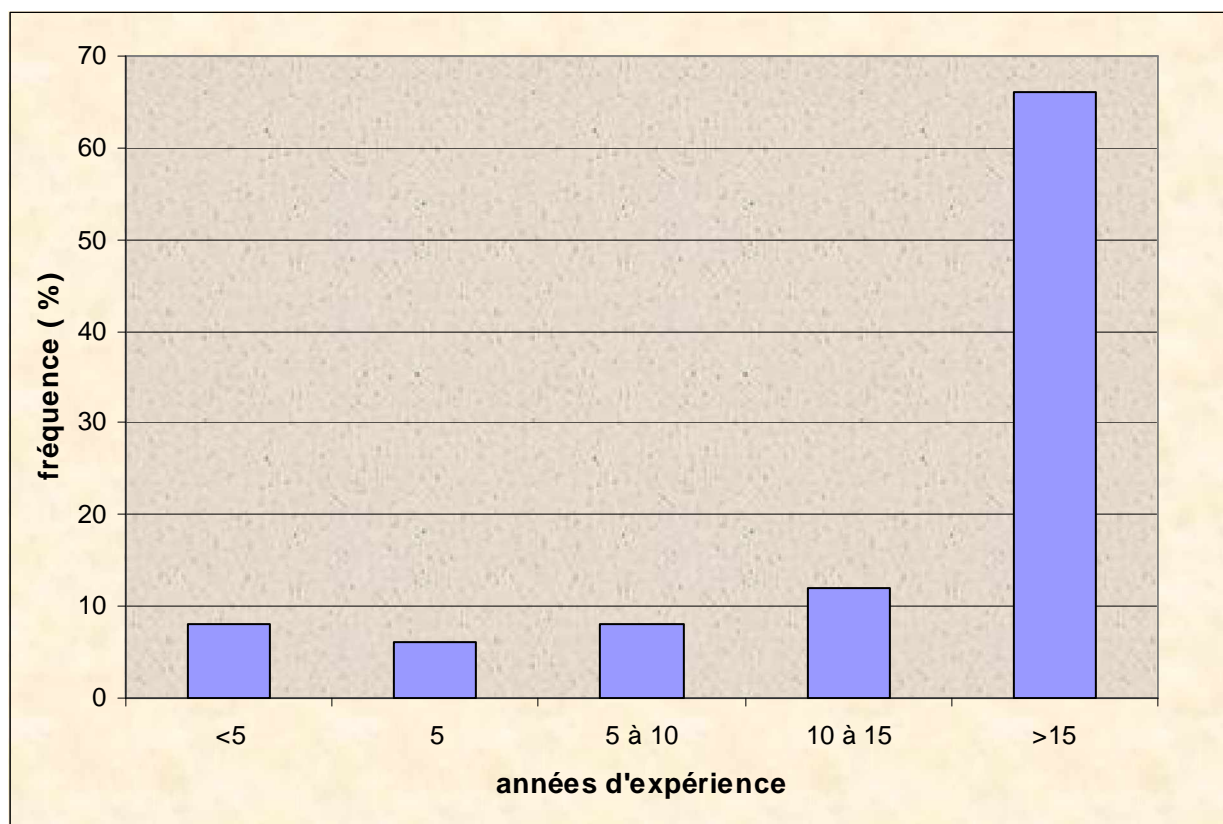
**Question :01** Combien d'années vous avez passé dans l'enseignement ?

- Ø Moins de 5 ans
- Ø 5 ans .
- Ø de 5 à 10 ans .
- Ø de 10 à 15 ans .
- Ø plus de 15 ans .

**TABLEAU: N° 01**

	Nombre des enseignants	Fréquence en %
Moins de 5 ans	4	8 %
5 ans	3	6%
De 5 à 10 ans	4	8%
De 10 à 15 ans	6	12%
Plus de 15 ans	33	66%
<b>Total</b>	<b>50</b>	<b>100%</b>

**Histogramme N°:0 1**



**a – Présentation des résultats:**

A travers le tableau ci-dessus, nous remarquons que sur 50 enseignants 33 enseignants (soit 66%) ont plus de 15 ans dans l'enseignement de la langue française. 6 enseignants (soit 12 %) ont de 10 à 15 ans . 4 enseignants (soit 8 %) ont de 5 à 10 ans, vient par la suite, 3 (soit 6 %) qui ont 5 ans et enfin ceux qui ont moins de 5 ans 4 et ils représentent (8 %).

**b – Analyse et interprétation des résultats :**

De la lecture de ces résultats, nous remarquons une nette différence entre les sujets composant notre échantillon enregistrée sur le plan de l'expérience professionnelle et l'ancienneté :

Le taux le plus élevé (**66%**) est représenté par un public d'enseignants ayant plus de 15 ans de pratique dans ce domaine. Cette catégorie a bien réussi à acquérir une certaine expérience, grâce à la pratique de ce métier pendant de longues années.

Quant aux autres types d'enseignants, notamment ceux disposant de moins de 5 ans d'expériences, il semble bien que le seul avantage (comme nous le verrons par la suite) dont ils disposent dans le processus d'enseignement, c'est bien la motivation de vouloir chercher partout et par tous les moyens des informations. Le contact entre enseignants peut aussi constituer un autre avantage secondaire.

En fait, cette différence d'expérience va nous servir dans notre travail, en nous offrant des possibilités d'analyse à la fois riches et variées à travers les commentaires apportés par ces enseignants. Comme elle nous permettra de comparer leurs attitudes vis à vis de la présence de l'image en cours de français et la façon dont ces enseignants exploitent cette présence et dont ils jugent son utilité et son importance.

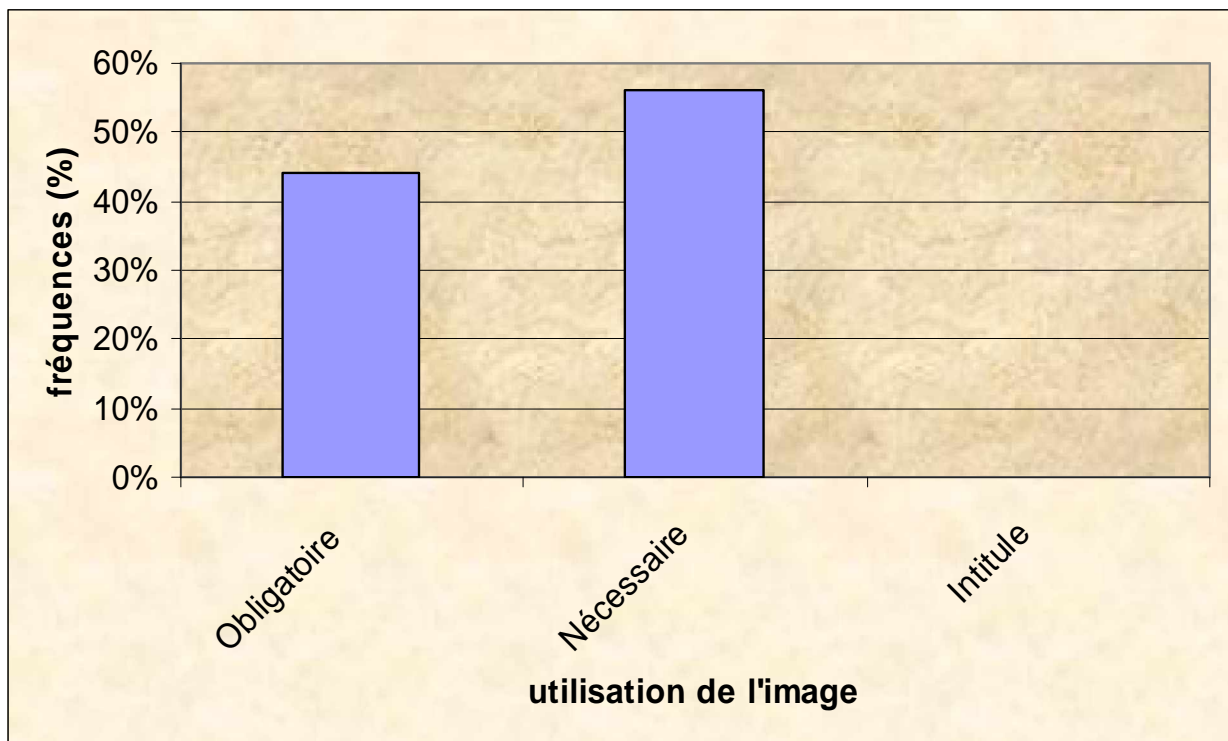
**Question: 02** Pensez-vous que l'utilisation de l'image dans l'enseignement du français à l'école fondamentale est :

- Ø Obligatoire
- Ø Nécessaire
- Ø Inutile

**TABLEAU: N° 02**

	Nombres	Fréquences en %
Obligatoire	22	44%
Nécessaire	28	56 %
Intitule	0	0 %
<b>Total</b>	<b>50</b>	<b>100 %</b>

**Histogramme N°: 02**



**a- Présentation des résultats :**

Comme l'indique le tableau ci-dessus, 56 %, voient que l'utilisation de l'image dans l'enseignement du français à l'école primaire est « nécessaire ». 44% jugent qu'elle est « obligatoire » .

### **b- Analyse et interprétation des résultats:**

Les résultats ci-dessus nous permet à dire que nos enseignants sont sensibilisés au rôle joué par l'image comme support auxiliaire dans le domaine de l'enseignement / apprentissage des langues étrangères .

44% confère à l'utilisation de l'image en cours de français le statut d'"obligatoire" et 56 % l'ont qualifiée de " nécessaire " , ce qui nous permet de dire que la présence de l'image en cours de français semble être dotée d'une grande importance et d'un intérêt favorable . Ces résultats affirment, aussi que ces enseignants ont déjà eu l'expérience d'exploiter ce support visuel dans leurs classes et qu'ils ont remarqué son apport positif et son efficacité dans l'apprentissage.

**Question: 05** Est ce que l'image attire l'attention de vos apprenants ?

- Oui

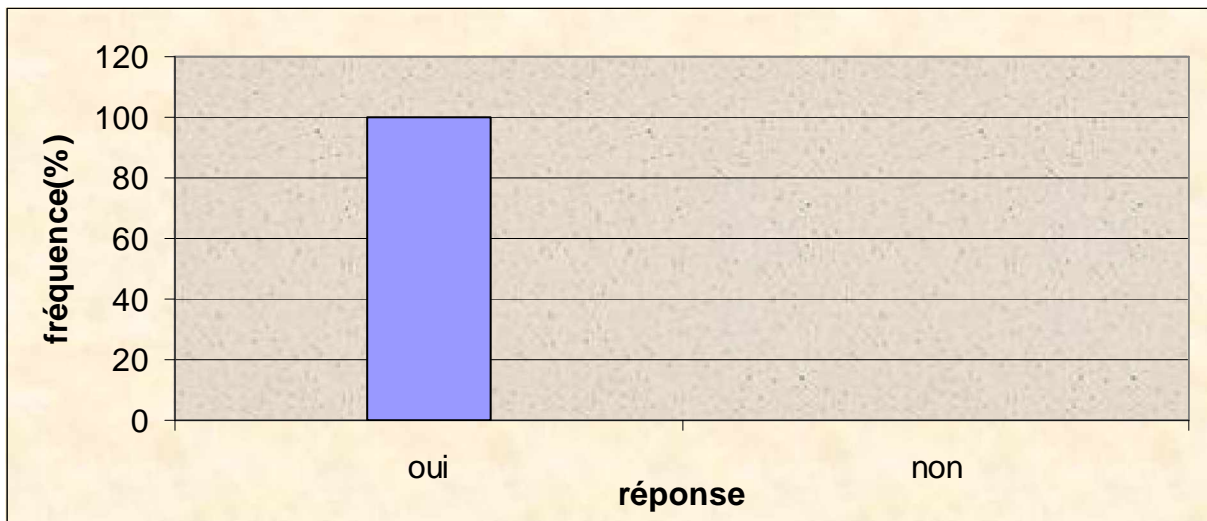
- Non

**TABLEAU N° 05**

	Nombre	Fréquence en %
Oui	50	100 %
Non	0	0 %
<b>Total</b>	<b>50</b>	<b>100 %</b>



### Histogramme N°: 05



#### **a - Présentation des résultats :**

Nous remarquons que l'ensemble de notre échantillon ( soit 100 %) opte pour la réponse : Oui .

#### **b- Analyse et interprétation des résultats :**

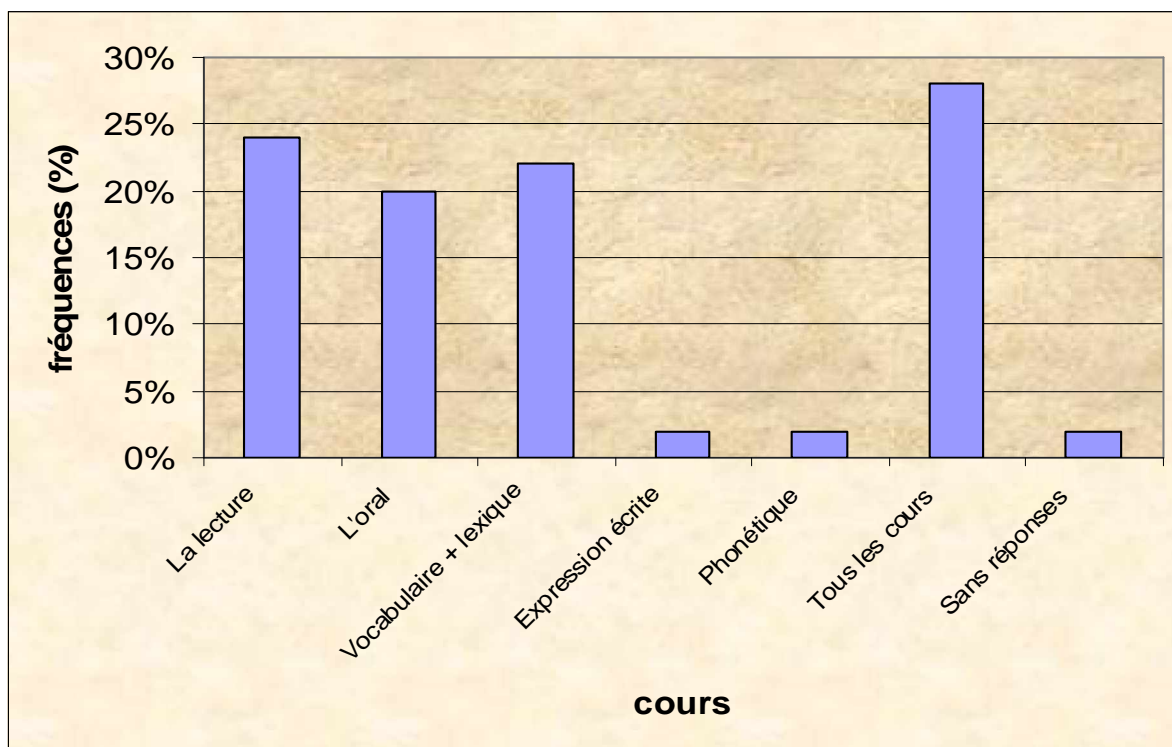
Cet accord total affirmant que l'image attire l'attention de l'apprenant, se justifie par les caractéristiques formelles que possède l'image (les couleurs, les traits, les objets figurés, les détails,...etc). Ces caractéristiques sont susceptibles de représenter une source d'intérêt pour le jeune apprenant. « Attirer l'attention de l'apprenant » est, en effet, la clé pour tout apprentissage réussi et représente une étape décisive et nécessaire avant de commencer son cours, puisque l'image est considérée comme un lieu de spectacle comme l'estiment J. L. BOURISSOUX et P. PELPEL (voire la partie théorique p. 13) . Elle représente alors, un élément fort puissant pour susciter, surprendre et stimuler l'intérêt d'apprendre en classe, voire pour motiver l'apprenant.

**Question: 03** Dans quel cours vous utilisez l'image et pourquoi ?

### **TABLEAU: N° 03**

<b>Cours</b>	<b>Nombre</b>	<b>Fréquence en (%)</b>
La lecture	12	24 %
L'oral	10	20 %
Vocabulaire et apprentissage du lexique	11	22 %
Expression écrite	1	2 %
Phonétique	1	2 %
Tous les cours	14	28 %
Sans réponses	1	2%
<b>Total</b>	<b>50</b>	<b>100%</b>

**Histogramme N°:03**



**Question: 07** Est ce que vous considérez l'image comme un facteur de motivation dans la classe ?

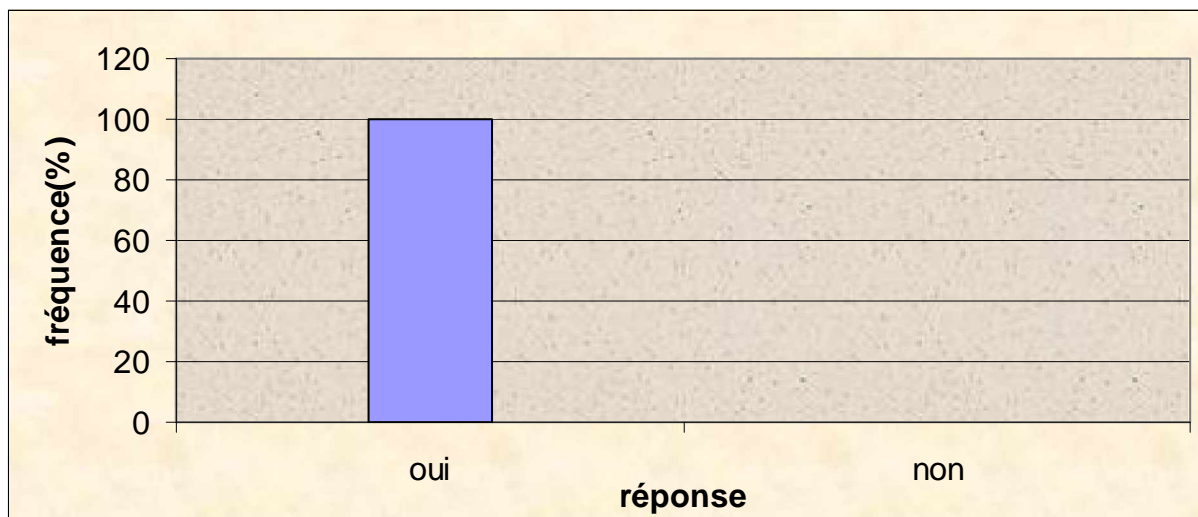
Ø Oui

Ø Non

**TABLEAU: N° 07**

	Nombre	Fréquence en %
Oui	50	100 %
Non	0	0 %
<b>Total</b>	<b>50</b>	<b>100 %</b>

**Histogramme N°: 07**



#### **a - Présentation des résultats :**

Encore une fois, l'ensemble des enquêtés ( soit **100%**) affirme que l'image est considérée comme un facteur de motivation dans la classe.

#### **b - Analyse et interprétation des résultats :**

Lors du troisième chapitre (p.14) nous avons démontré, en se référant à des auteurs et des spécialistes en ce domaine, que l'image figure parmi les supports auquel l'enseignant peut faire recours pour motiver ses apprenants. Grâce à la charge affective exercée par l'image, celle-ci a le pouvoir de « faire vibrer » les émotions et l'affect de l'apprenant et de stimuler ainsi sa motivation. Cette dernière est considérée comme énergie essentielle pour accomplir les différentes tâches d'apprentissage. Plus encore, ces réponses, prouvent et confirment que l'image est susceptible d'influencer les apprenants en suscitant, stimulant leur intérêt et en créant chez eux les conditions et le désir d'apprendre, ce qui conduit l'apprenant à un apprentissage bien maîtrisé et efficace.

**Question: 08** Est ce que vous pensez que l'image à une influence positive sur les apprenants ?

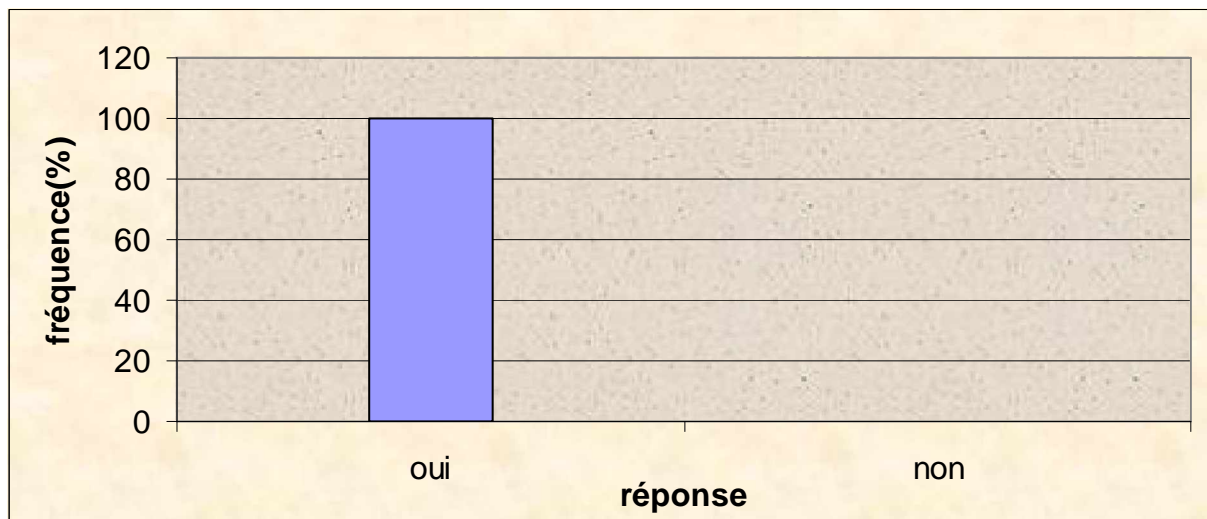
Ø Oui

Ø Non

**TABLEAU: N° 08**

	Nombre	Fréquence en %
Oui	50	100 %
Non	0	0 %
<b>Total</b>	<b>50</b>	<b>100 %</b>

**Histogramme N°: 08**



**a- Présentation des résultats :**

De plus en plus , les sujets de notre échantillon (soit 100%) sont unanimes en ce qui concerne l'influence positive exercée par l'image sur les apprenants .

### **b-Analyse et interprétation des résultats :**

A travers ces réponses montrant et affirmant que l'intégration de l'image dans l'apprentissage des langues étrangères est bénéfique, nous pouvons déduire qu'elle représente un support pouvant attirer l'attention des apprenants et les motiver en exerçant sur eux cette influence positive qui se révèle fertile et donc susceptible de créer ce lien affectif entre l'enfant en situation d'apprentissage et l'effet positif de l'image.

**Question:** 09 Sur quel plan l'image exerce-t-elle cette influence ?

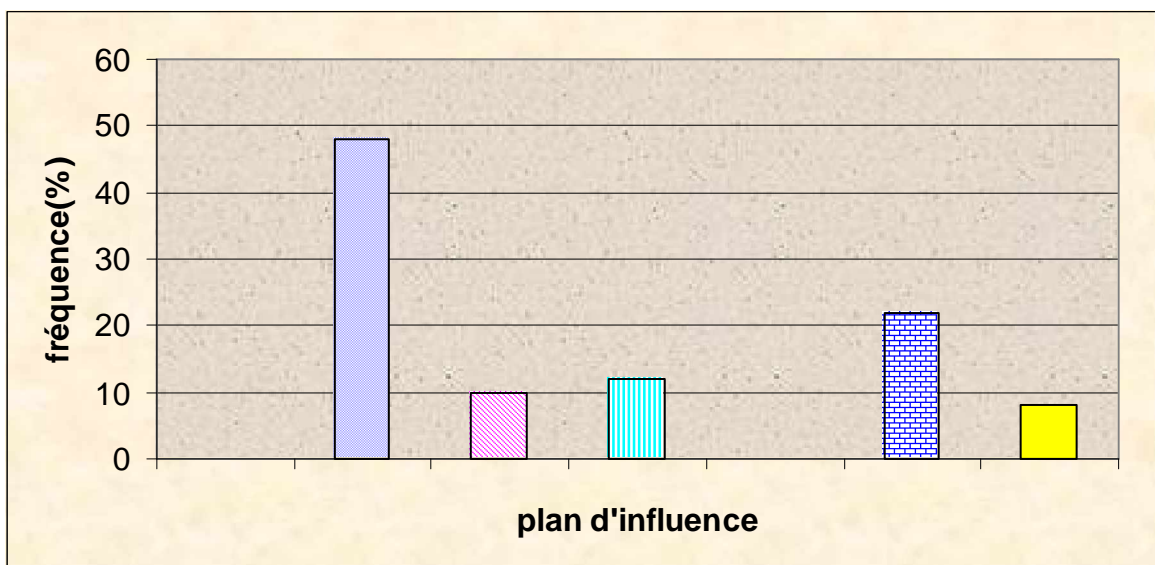
Ø L'apprentissage de l'écriture






- Ø L'apprentissage des mots
- Ø L'oral
- Ø L'écriture
- Ø La phonétique

**TABLEAU: N° 09**

Le plan d'influence	Nombre	Fréquence en %
L'apprentissage de l'écriture .	0	0 %
L'apprentissage des mots .	24	48 %
L'oral .	5	10 %
La Lecture .	6	12 %
La phonétique .	0	0 %
Les 3 choix (apprentissage des mots , la lecture , l'oral).	11	22 %
Toutes les propositions .	4	8 %
<b>Total</b>	<b>50</b>	<b>100 %</b>

**Histogramme N°:09**



- : l'apprentissage de l'écriture (0%)
-  : L'apprentissage des mots .
-  : L'oral .
-  : La Lecture .
- : la phonétique (0%)
-  : Les 3 choix ( apprentissage des mots , la lecture , l'oral).
-  : Toutes les propositions .

### **a - Présentation des résultats :**

Après avoir affirmé l'influence positive de l'image sur les apprenants, il reste à savoir sur quel plan exerce-t-elle cette influence ? ce qui est montré par ces résultats :

-La majorité 48 % voient que l'image est susceptible d'influencer l'apprenant dans l'apprentissage des mots. 12 % voient qu'elle est exercée au niveau de la lecture 10 % sur le plan de l'oral. 22 % choisissent ces trois niveaux ensemble: l'apprentissage des mots, la lecture, l'oral) et 8 % optent enfin pour toutes les propositions .

### **b- Analyse et interprétation des résultats :**

En se basant sur ces résultats, nous pouvons déduire que l'influence exercée par l'image sur l'apprenant n'est pas totale, mais uniquement aux niveaux de certains plans (l'apprentissage des mots, l'oral, la lecture,...etc. ), ce qui prouve son apport pertinent et judicieux pour chacune de ces activités. Nous constatons également que l'influence exercée principalement sur le plan de l'apprentissage des mots caractérise l'ensemble de réponses. En effet, l'analogie de l'image fonde sa pertinence; elle lui permet d'intervenir à ce niveau d'apprentissage (apprentissage des mots) comme un support illustratif concrétisant les notions enseignées; comme elle lui donne aussi le pouvoir d'assurer l'accès au sens des mots grâce à la fonction de médiation (voir p. 31)



que remplit l'image entre la langue de l'apprenant et la langue à apprendre, ce qui montre clairement son efficacité comme un auxiliaire didactique en classe de français.

**Question : 10** Est ce que l'image aide l'enfant dans la mémorisation de nouveaux mots en langue française ?

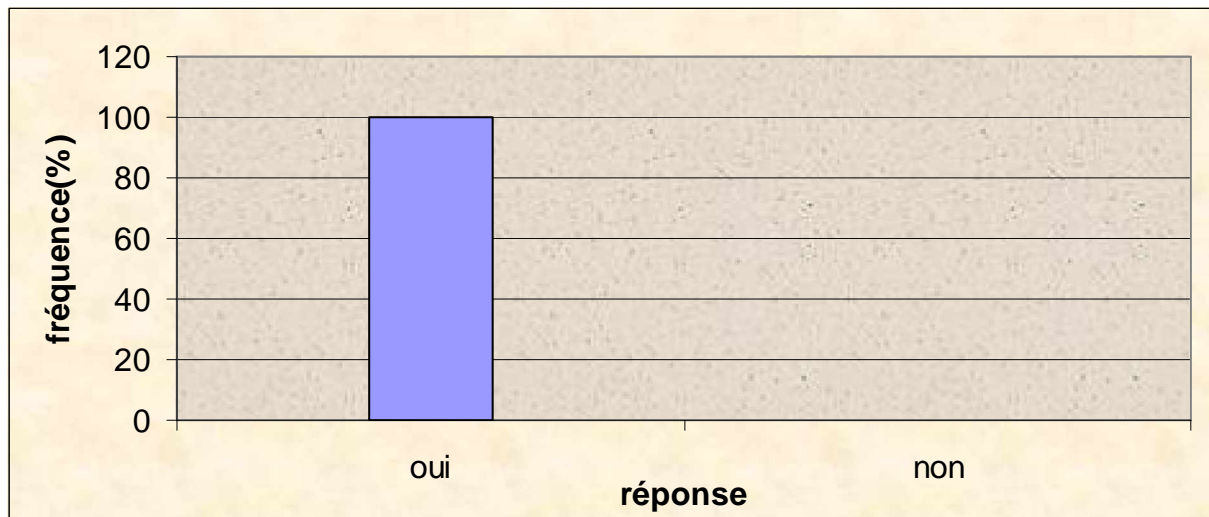
Oui

Non

**TABLEAU: N° 10**

	Nombre	Fréquence en %
Oui	50	100 %
Non	0	0 %
<b>Total</b>	<b>50</b>	<b>100 %</b>

**Histogramme N°: 10**



**a- Présentation des résultats :**

Les **100%** représentant l'ensemble des enquêtés, affirment que l'image aide l'enfant dans la mémorisation de nouveaux mots.

**b -Analyse et interprétation des résultats :**

Sur la base de ces résultats, une réalité bien claire surgit : L'image joue un rôle crucial dans la mémorisation des apprentissages surtout lorsqu'il s'agit de l'apprentissage d'une langue étrangère ou l'enfant reste incapable d'approprier et de maîtriser son apprentissage s'il ne comprend pas ses propos . L'aspect analogique de l'image permet à cet apprenant d'assimiler et d'accéder à cette langue car il lui facilite la compréhension. Celle-ci est intimement liée à la mémorisation.

Les composantes formelles (dessins, couleurs...etc.) de l'image, jouent également un rôle significatif sur ce plan, car elles stimulent la mémoire visuelle considérée comme composante essentielle du processus de la mémorisation ; tout ce qui « frappe » l'enfant s'inculque dans sa mémoire. La présence de l'image renforce alors la rétention et l'enregistrement des mots d'une manière, à la fois, ludique et efficace.

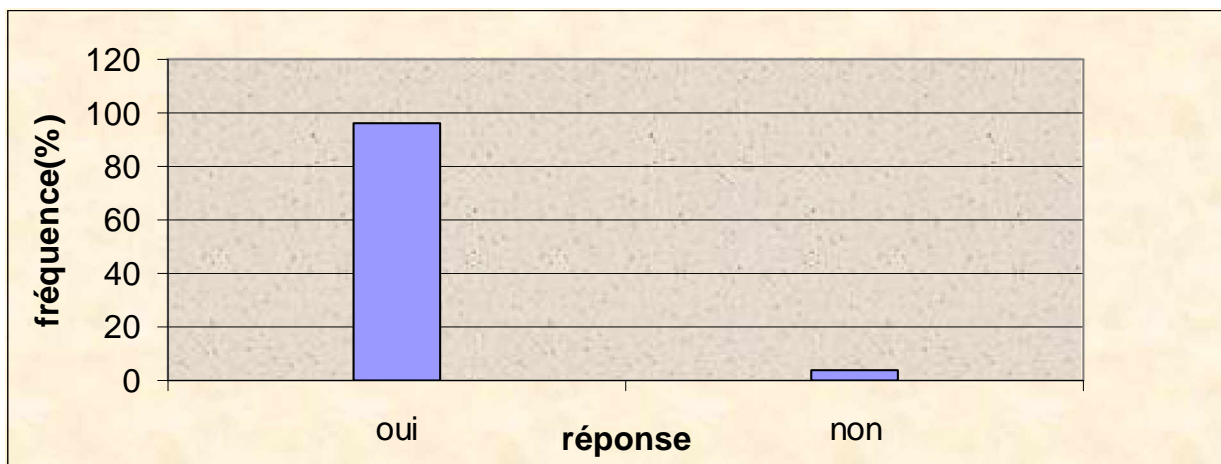
**Question: 11 Est ce que l'image facilite l'apprentissage des mots difficiles ?**

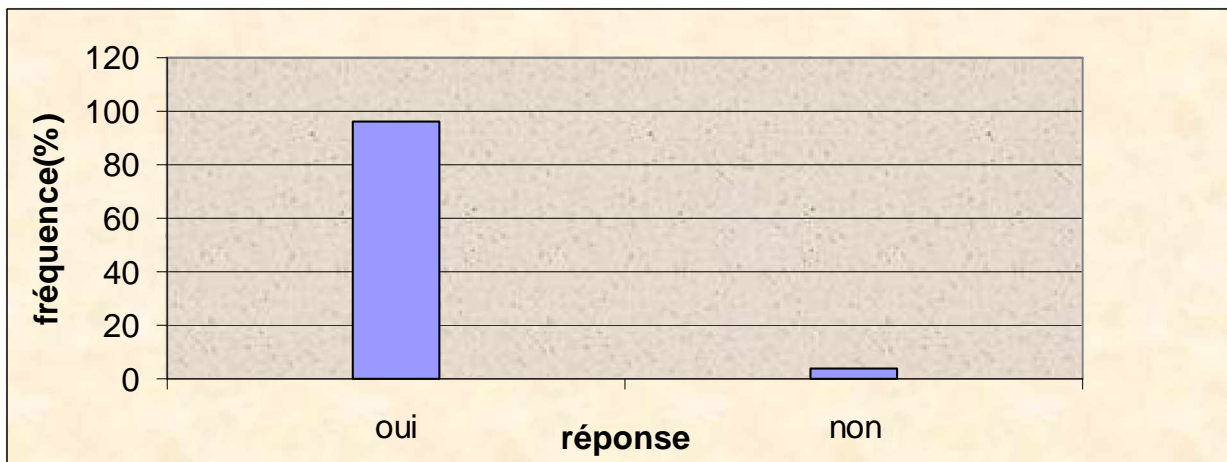
Ø Oui

Ø Non

**TABLEAU: N° 11**

	<b>Nombre</b>	<b>Fréquence en %</b>
<b>Oui</b>	48	96 %
<b>Non</b>	2	4 %
<b>Total</b>	50	100 %





### **a- Présentation des résultats :**

La majorité représentée par **96 %** opte pour la réponse oui, tandis que 4 % voient que l'image ne facilite pas l'apprentissage des mots difficiles.

### **b- Analyse et interprétation des résultats :**

Le rôle joué par l'image dans le domaine de l'enseignement / apprentissage des langues, en particulier dans l'apprentissage des mots, est de plus en plus valorisé ; chose affirmée par la majorité (**96 %**) des enseignants. Ceci s'explique par le fait que l'image fait partie de la catégorie des signes iconiques, c'est à dire ceux ayant le pourquoi de désigner, montrer, et concrétiser la réalité évoquée. C'est pourquoi, elle se révèle efficace vis à vis de l'apprentissage des mots, qui représente des signes arbitraires n'ayant aucune analogie avec les objets réels. C'est ce qui fonde l'efficacité et l'utilité de l'image dans l'apprentissage des mots.

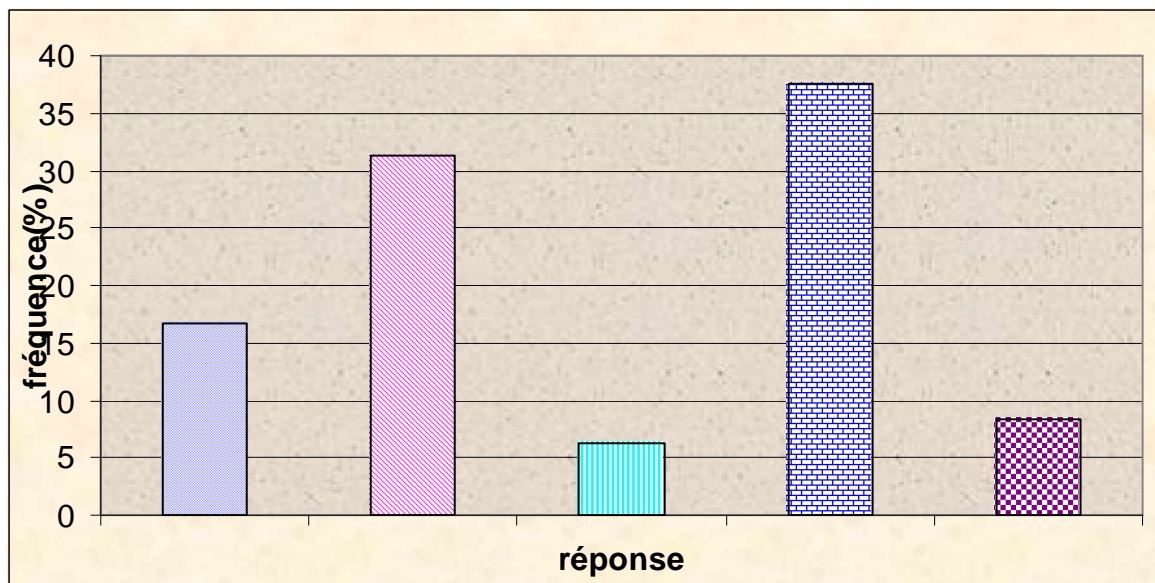
Alors, la différence entre ces deux modes d'expression (l'image et le mot) est en effet à l'origine d'une source de complémentarité entre les deux, d'où l'exigence à l'enseignant d'investir et d'exploiter ce support en l'intégrant dans son cours.


**Question: 12** Si oui, expliquez comment ?


**TABLEAU : N° 12**


	Nombre	Fréquence %
- L'image support facilitant la compréhension et l'apprentissage	8	16,66 %
- En associant mot et image, la tâche sera facile pour l'apprenant	15	31,25 %
- L'image éveille l'esprit curieux de l'enfant et attire son attention	3	06,25 %
- L'image facilite la memorization	18	37,05 %
- Sans réponses	4	08,33 %
<b>Total</b>	<b>48</b>	<b>99,99 %</b>

**Histogramme N°: 12**



 : L'image support facilitant la compréhension et delà l'apprentissage .

 : En associant mot et image la tâche sera facile pour l'apprenant .

 : Elle éveille l'esprit curieux de l'enfant et attire son attention .

 : Elle facilite la mémorisation .

 : Sans réponses

### **a- Présentation des résultats :**

Nous pouvons résumer les réponses données à la question qui explique comment l'image facilite l'apprentissage des mots difficiles en trois points essentiels :

- ∅ Le rôle joué par l'image lors du processus de la mémorisation facilite l'apprentissage (**37 %**) .
- ∅ L'association du mot à l'image aide énormément l'enfant et lui facilite la compréhension et l'accès au sens (**31 ,25 %**) .
- ∅ Le pouvoir de l'image à éveiller l'esprit curieux de l'enfant et d'attirer son attention est susceptible de le motiver à apprendre (**06,25%**).

### **b- Analyse et interprétation des résultats:**

De ce fait, nous pouvons dire que l'image jouit d'une puissance et d'une potentialité sur les deux plans, affectif et cognitif. En effet, elle possède des composantes formelles susceptibles d'agir sur l'esprit, la psychologie et l'affect du jeune apprenant d'où résulte et se produit le pouvoir de susciter son intérêt et sa motivation .

---

\*Nous n'avons pris en considération que 48 enseignants ayant répondu « oui » à la question précédente (N° 11) .

Ainsi, sur le plan cognitif, l'image se révèle fort puissante; elle intervient au niveau des différents processus : la mémorisation, la perception et la compréhension. Grâce à l'analogie que représente l'image avec la réalité évoquée, elle peut remplir plusieurs fonctions dans la réalisation et l'accomplissement de ces différents processus; elle stimule la mémoire visuelle, renforce la perception comme elle permet à l'apprenant de la langue étrangère d'assimiler le sens des notions et des savoirs transmis en cette langue.

### **III - L'ACTIVITE EXPERIMENTALE**

Ce deuxième volet de la partie pratique vise non seulement à renforcer et à consolider les résultats obtenus par l'enquête, mais aussi sert à vérifier notre hypothèse.

## **1- Echantillon**

Pour réaliser cette tâche, nous avons fait appel à deux groupes de la classe de la 4<sup>ème</sup> année fondamentale d'une même école : Abed El Aziz Med Said , El Madher –Wilaya de Batna .

Chacun des deux groupes est composé de 30 élèves et représentant : un groupe expérimental soumis à la variable indépendante, c'est-à-dire ses sujets ont assisté à un enseignement renforcé par la présence de l'image et un groupe contrôle ou témoin qui n'a pas été soumis à cette variable indépendante. Ses sujets n'ont donc pas bénéficié de la présence de l'image comme support illustratif lors de l'apprentissage des mots.

En effet, la comparaison des résultats obtenus chez chaque groupe, serait très intéressante dans la mesure où elle nous permettra de vérifier l'impact que peut avoir l'image sur les résultats du groupe expérimental par rapport au groupe contrôle. En somme notre échantillon comprend 60 élèves âgés (de 9 à 10 ans ) dont 34 filles et 26 garçons .

## **2 - Présentation de l'activité**

Elle se déroule en trois temps :

**Dans le premier temps**, il s'agit de la présentation d'un ensemble de 40 mots, destinés aux sujets des deux groupes : contrôle et expérimental.

**Dans le deuxième**, une association des mots aux images, uniquement pour le groupe expérimental.



**Dans le troisième**, nous procédons à la vérification de l'efficacité de l'apprentissage des mots par les images à travers trois exercices portant sur l'emploi et l'utilisation de ces mots présentés lors de la première étape. L'objectif en est de voir le changement et l'impact apportés par l'utilisation de l'image dans l'apprentissage, tout en comparant les résultats des deux groupes.

Nous signalons que les images , les mots , et les exercices ont été sélectionnés et choisis à partir des manuels écrits par des enseignants des écoles primaires et conçus pour les enfants du primaire au même titre que nos sujets de l'expérimentation :

- Mon premier cahier de vocabulaire, illustré Ed. El Maarifa .
- Mon premier cahier d'orthographe, illustré Ed. El Maarifa
- Les cahiers de vacances, SHTROUMPHES , Ed M& L.

En ce qui concerne les critères de sélection des mots, nous nous sommes basés sur l'âge de nos sujets de l'expérimentation et aussi sur leur niveau scolaire (4<sup>ème</sup> année primaire, qui représente en effet, leur première année d'apprentissage de la langue française) pour choisir un ensemble de mots parmi les plus représentatifs des différents aspects de la vie quotidienne et les plus employés dans le monde de l'enfant à cet âge.

Quand à l'histoire racontée dans le 3<sup>ème</sup> exercice, elle est tirée du site [www.google.fr](http://www.google.fr) (Français et d'apprentissage scolaire) document PDF. Aussi, afin de pouvoir l'adapter à nos objectifs, nous avons procédé à quelques modifications sur cette histoire (voir Annexes ) .

### 3-Déroulement de l'activité expérimentale :

Elle comporte deux volets : dans le premier, il s'agit d'abord de la présentation de l'ensemble des mots aux sujets des deux groupes, contrôle et expérimental. Ensuite, l'association des mots aux **40** images (pour le groupe expérimental) .

Après, nous avons demandé, aux élèves d'identifier le mot désignant chacune des images. Ce qui va nous permettre de procéder à une première comparaison entre les résultats obtenus des deux groupes.

#### a- Présentation des résultats :

**TABLEAU: N° 13**

Mots	Groupe contrôle				Groupe expérimental			
	Nombre et fréquence (%) des réponses justes	et	Nombre et fréquence (%) des réponses fausses	et	Nombre et fréquence (%) des réponses justes	et	Nombre et fréquence (%) des réponses fausses	
<b>Ciseau</b>	21	(70 %)	9	(30%)	28	(93%)	2	(6%)
<b>Fleur</b>	21	(70% )	9	(30%)	29	(96%)	1	(3%)
<b>Gâteau</b>	15	(50%)	15	(50%)	28	(93%)	2	(6%)
<b>Poule</b>	24	(80%)	6	(20%)	27	(90%)	3	(10%)
<b>Avion</b>	14	(46%)	16	(53%)	26	(86%)	4	(13%)
<b>Echelle</b>	22	(73)	8	(26%)	26	(86%)	4	(13%)
<b>Menottes</b>	16	(53%)	14	(46%)	25	(83%)	5	(16%)
<b>Lait</b>	19	( 63%)	11	(36%)	26	(86%)	4	(3%)
<b>Poisson</b>	24	(80%)	6	(20%)	25	(83%)	5	(16%)
<b>Lettre</b>	18	(60%)	12	(40%)	27	(90%)	3	(10%)
<b>Cuillère</b>	12	(40%)	18	(60%)	28	(93%)	2	(6%)
<b>Fourchette</b>	14	(46%)	16	(53%)	28	(93%)	2	(6%)
<b>Table</b>	20	(66%)	10	(33%)	28	(93%)	2	(6%)

<b>Chaise</b>	18	(60%)	12	(14%)	29	(96%)	1	(3%)
<b>Violon</b>	21	(70%)	9	(30%)	28	(93%)	2	(6%)
<b>Clef</b>	14	(46%)	16	(53%)	30	(100%)	0	(0%)
<b>Lit</b>	24	(80%)	6	(20%)	28	(93%)	2	(6%)
<b>Coquillage</b>	12	(40%)	18	(60%)	27	(90%)	3	(10%)
<b>Escalier</b>	21	(70%)	9	(30%)	27	(90%)	3	(10%)
<b>Brosse à dents</b>	20	(66%)	10	(33%)	27	(90%)	3	(10%)
<b>Ordinateur</b>	20	(66%)	10	(33%)	25	(86%)	5	(16%)
<b>Bicyclette</b>	11	(36%)	19	(63%)	24	(80%)	6	(20%)
<b>Montre</b>	25	(86%)	5	(16%)	28	(93%)	2	(6%)
<b>Glace</b>	22	(73%)	8	(26%)	28	(93%)	2	(6%)
<b>Cadeau</b>	23	(76%)	7	(23%)	27	(90%)	3	(10%)
<b>Lapin</b>	25	(86%)	5	(16%)	29	(96%)	1	(3%)
<b>Papillon</b>	20	(66%)	10	(33%)	26	(86%)	4	(13%)
<b>Flûte</b>	24	(80%)	6	(20%)	26	(86%)	4	(13%)
<b>Mouton</b>	25	(86%)	5	(16%)	27	(90%)	3	(10%)
<b>Chapeau</b>	25	(86%)	5	(16%)	27	(90%)	3	(10%)
<b>Médaille</b>	25	(86%)	5	(16%)	28	(93%)	2	(6%)
<b>Balance</b>	23	(76%)	7	(23%)	28	(93%)	2	(6%)
<b>Lunettes</b>	22	(73%)	8	(26%)	28	(93%)	2	(6%)
<b>Bague</b>	22	(73%)	8	(26%)	27	(90%)	3	(10%)
<b>Boîte</b>	21	(70%)	9	(30%)	29	(96%)	1	(3%)
<b>Château</b>	16	(53%)	14	(46%)	28	(93%)	2	(6%)
<b>Souris</b>	18	(60%)	12	(40%)	29	(96%)	1	(3%)
<b>Forêt</b>	12	(40%)	18	(60%)	28	(93%)	2	(6%)
<b>Porte</b>	22	(73%)	8	(26%)	30	(100%)	0	0
<b>Armoire</b>	19	(63%)	11	(36%)	29	(96%)	1	(3%)

Pour pouvoir établir une comparaison entre les deux groupes, il faut d'abord, calculer le taux de réponses justes et fausses chez chacun des deux groupes d'apprenants. Ce taux se comptabilise en divisant le total de chacune des réponses justes et fausses chez chaque groupe sur le nombre de mots (40 mots) présentés .

**a- Présentation de résultats :**

**TABLEAU: N° 14**

	Taux de réponses juste	Taux de réponses fausses
Groupe contrôle	19 .75%	10 .25 %
Groupe expérimental	27. 45 %	2. 55 %

**b- Constat :**

Nous constatons que le taux de réponses justes chez le groupe contrôle est de 19.75 (soit **65.83%**) par rapport à 27.45 (soit **91.5%**) chez le groupe expérimental, tandis que le taux de réponses fausses chez les sujets de ce dernier groupe est de 2.55 ( soit **8.5%**) par apport à 10.25 (soit **34 .16 %**) chez le groupe contrôle.

Ce premier commentaire permet de constater que les sujets du groupe expérimental ayant appris les mots à l'aide d'un support visuel ( l'image ), ont pu mémoriser et reconnaître plus facilement les mêmes mots, que les autres sujets du groupes contrôle n'ayant pas bénéficié de la présence de ce support lors de l'apprentissage; ce qui souligne clairement la contribution positive de l'illustration dans la compréhension et sa supériorité significative sur la version

non illustrée. Autrement dit : l'illustration possède un pouvoir favorisant et facilitant la compréhension par apport au mot. Ce pouvoir est lié, en effet, à l'analogie que représente l'illustration avec l'objet illustré car elle est l'équivalent sémantique du message linguistique, ce qui permettrait l'accès au sens des mots. Ceci confirme clairement que la présence de l'illustration exerce un effet positif sur la compréhension. Cette dernière est considérée comme première étape dans le processus d'acquisition / apprentissage d'un mot.

Toutefois, le fait que les sujets du G. expérimental ont pu faire associer les mots aux images signifie qu'ils ont reconnu la forme écrite et orale de chaque mot ; ils ont pu accéder au sens des mots mais la connaissance d'un mot ne se limite pas à la connaissance de la forme et du sens uniquement, l'usage représente également un aspect de la connaissance d'un mot (comme nous l'avons signalé dans le premier chapitre, p...).

C'est pourquoi nous présentons, dans ce **second volet** , des exercices permettant de vérifier et de montrer que les apprenants disposent d'une capacité non seulement à reconnaître le mot et s'en souvenir, mais aussi à l'employer correctement dans des phrases et s'en servir dans des situations communicatives.

**Exercice: n° 01** ( exercice à trous)

-Consigne destinée aux sujets des deux groupes

(Contrôle et expérimental) :

- Mettre les mots dans la place qui convient (voir annexe) .

**a -Présentation des résultats :**

**TABLEAU: N° 15**

	Nombre de réponse	Fréquence en %	Nombre de réponses fausses	Fréquence en %
<b>G. Contrôle</b>	2	6,66 %	28	93.33 %
<b>G Expérimental</b>	23	76.66 %	07	23.33 %

**b- Constat**

Les résultats obtenus montrent que 76,66 % des sujets du G. expérimental, contre 6, 66% des sujets du G. Contrôle présentent des réponses justes. De même 23, 33 % contre 93, 33 % des réponses fausses sont présentées respectivement par les deux groupes.

Le pourcentage élevé des réponses justes chez les sujets du G.expérimental s'explique par le fait que les sujets de ce groupe ont bien acquis le sens des mots grâce aux images accompagnant les mots lors de la phase précédente ( 1<sup>er</sup> volet : Association des mots aux images ). C'est pourquoi ils ont bien saisi le sens de chaque mot et ainsi ils ont su l'employer et l'utiliser correctement. Ce qui prouve, encore une fois, l'efficacité et l'apport positif de l'image dans l'apprentissage des mots.

**Exercice : N° 2**

Consigne destinée aux sujets des deux groupes

(Contrôle et expérimental):

-Faire correspondre chaque image à la phrase contenant le mot qui la désigne :

## **a- Présentation des résultats**

**TABLEAU: N° 16**

	Nombre de réponses justes	Fréquence en %	Nombre de réponses fausses	Fréquence en %
<b>G .Contrôle</b>	13	43 ,33 %	17	56, 66 %
<b>G . Expérimental</b>	29	96 ,66 %	01	03 ,33 %

## **b - Constat**

Sur les 30 élèves du groupes contrôle, 17 (soit **56,66 %**) avaient leurs réponses sur cet exercice fausses et 13 (soit **43,33 %**) justes, tandis que 29 (soit **96,66%**) des sujets du G. expérimental avaient les réponses étaient justes et 01 (soit **3 ,33 %**) fausse.

Encore une fois, nous notons que le nombre des sujets G. Contrôle qui ont répondu correctement à l'exercice (13 sur 30 élèves) est inférieur à celui des sujets du G. Expérimental (29 sur 30 élèves) .

En effet, l'ultime raison pour laquelle les sujets du G. Contrôle n'arrivent pas à employer convenablement les mots, c'est qu'ils n'ont pas bénéficié de la présence et de l'accompagnement des images aux mots, puisque cet outil a le pouvoir de montrer, de désigner ce qu'il représente, ce qui a permis aux sujets du G. Expérimental d'accéder aux sens des notions linguistiques de la langue cible. De ce fait, l'image assure le passage au verbal par le non verbal et à l'abstrait par le biais du concret, contrairement aux sujets du G. contrôle qui ont effectué

l'apprentissage en langue étrangère sur des données abstraites , c'est pourquoi, leur connaissance, reconnaissance et usage des mots étaient faibles.

Ceci confirme, de plus en plus, la nécessité du recours aux images dans l'accès aux sens des mots puisqu'elles représentent un auxiliaire sémantique au service des mots.

### **EXERCICE: N° 03**

(Destiné aux deux groupes : Contrôle et expérimental)

Cet exercice s'est déroulé en deux temps : Dans le premier ; nous avons demandé aux élèves de reproduire oralement, une histoire que nous avons racontés aux apprenants. Dans un second temps, nous avons proposé la même production mais cette fois-ci incomplète, pour demander aux élèves de la compléter à l'aide d'une liste de mots.

#### **a- Présentation des résultats**

**TABLEAU: N° 17**

	Nombre de réponses justes	Fréquence en %	Nombre de réponses fausses	Fréquence en %
<b>G .Contrôle</b>	8	26 , 66 %	22	73 , 33 %
<b>G .Expérimental</b>	27	90 %	03	10 %

#### **b - Constat**

Les résultats obtenus à travers ce dernier exercice, montrent que **26, 66%** uniquement des sujets du G. Contrôle ont su répondre et remettre correctement les mots dans leurs places, contre **73, 33 %** de réponses fausses. Quant aux sujets du G. Expérimental, il s'est avéré que **90 %** ont répondu correctement et **10 %** uniquement de réponses fausses.



Nous constatons toujours la prédominance des réponses justes chez le G. expérimental par rapport à une fréquence dominante de réponses fausses chez le G. Contrôle.

Ceci résulte, en réalité, de l'effet qu'avait l'image sur les sujets du G. expérimental lors de l'apprentissage, car l'image fait partie de la catégorie des signes dits « analogiques ». Contrairement au mot considéré comme arbitraire ; il ne représente aucune analogie avec son référent, d'où intervient le pouvoir de l'image dans la simplification, la consolidation et la rétention des informations. L'image assure à l'apprenant la transmission de l'information linguistique dans une version compréhensible, facilement accessible par les apprenants. C'est pourquoi les sujets du G. Expérimental arrivent souvent à utiliser correctement les mots, par rapport à ceux du G. Contrôle n'ayant pas bénéficié de l'utilisation de l'image pour les guider à acquérir le sens de ces mots; d'où l'échec persistant, remarqué chez les sujets du G. Contrôle.

## **V/ CONCLUSION :**

L'examen des données relevées de l'enquête et de la démarche expérimentale menées, nous conduit à mettre l'accent sur les points suivants :

- Ø L'image représente l'un des plus riches et des plus importants supports auquel l'enseignant d'une langue étrangère peut avoir recours pour faciliter à ses apprenants novices l'accès à cette langue.
- Ø Les enseignants de la langue française au niveau des écoles primaires utilisent l'image dans la réalisation des différentes tâches ( lecture, oral, apprentissage du vocabulaire ....etc ), car ils jugent que sa présence est susceptible d'attirer l'attention des apprenants, développer leur esprit imaginaire et leur intelligence, stimuler leurs capacités perceptives et mémorielles, faciliter l'accès et la compréhension du sens des mots .
- Ø La nature de l'image en tant que « signe iconique » et sa forme riche en détails et en couleurs, la dote d'un statut à doubles fonctions ; d'une part, elle assure une fonction didactique; grâce à l'analogie avec l'objet et la réalité représentée, l'image assure la compréhension. De l'autre, elle remplit le rôle de support ludique, ayant le pouvoir de produire le plaisir d'apprendre chez le jeune apprenant.
- Ø L'exploitation des images comme support médiateurs pour l'accès au sens des mots suscite l'unanimité des enseignants, qui, à la différence de leurs expériences dans le champ de l'enseignement, éprouvent le même degré d'intérêt vis-à-vis de l'utilisation de l'image en classe. Ce qui était bel et bien vérifié à travers leurs réponses. Ainsi, la comparaison des résultats des deux groupes de notre démarche expérimentale, confirme que l'efficacité de l'image dans l'apprentissage des mots est clairement vérifiée.

Ce constat permet de valider notre hypothèse selon laquelle « l'intégration de l'image dans le processus d'apprentissage des mots pourrait d'avantage faciliter et performer cet apprentissage » .

# Conclusion générale

En guise de conclusion, nous rappelons, dans un premier lieu , que nous ne prétendons point une innovation en ce domaine ; cette étude , loin d'être exhaustive , signale l'importance de l'intégration des supports iconiques dans les processus d'apprentissage des mots en langue française au cycle primaire .

Tout en respectant le monde de l'enfant, plein d'innocence, d'imagination et de couleurs ; notre action consistait à apporter une contribution positive en proposant le recours à un support "ludo-éducatif ", susceptible d'assurer à ces jeunes apprenants une transmission de savoirs, sous une forme souple et efficace voire les amener à "apprendre sans s'ennuyer ". L'image peut susciter l'intérêt des apprenants, elle représente un support qui leur est familier, qui ils rencontrent fréquemment en dehors de l'école. Dans cette optique, nous avons mis l'accent sur l'importance de l'apprentissage des mots car l'apprentissage d'une langue étrangère repose essentiellement sur la connaissance des mots ; ceux-ci servent pour s'exprimer et communiquer oralement ou par écrit, pour lire, pour améliorer la compréhension ...etc. .

Depuis les années 60, les recherches sur les stratégies qui guident l'acquisition / apprentissage du sens des mots se sont développées. Quant à nous, nous nous sommes penchés, dans cette recherche, sur un phénomène "mystérieux " concernant l'exploration du développement et l'amélioration des

connaissances lexicales chez des jeunes apprenants novices en apprentissage de la langue française.

L'apprentissage des mots était livré à l'acquisition implicite ou en contexte, car on jugeait qu'il n'était pas nécessaire de consacrer du temps ou de méthode clairement axées sur cet apprentissage. Cependant, la connaissance des mots - contrairement à ce qu'elle pourrait paraître comme une tâche simple pouvant être réalisée en une seule phase - implique différentes opérations ; accéder au sens d'un mot suppose, d'abord, le traiter au niveau de la perception où il s'agit d'identifier sa forme écrite et orale afin de pouvoir par la suite découvrir le sens qui les unissent. Mais la connaissance ne se limite pas à ces deux phases, le réemploi représente la troisième étape: connaître le contexte dans lequel s'emploi ce mot et l'usage qu'il remplit.

S'agissant du mot, celui-ci fait parti des signes graphiques, arbitraires traités par l'hémisphère gauche, alors son identification et sa reconnaissance nécessite un apprentissage, notamment en cas d'une langue étrangère que le jeune apprenant n'a pas l'habitude de rencontrer ou de côtoyer. D'où la nécessité de penser à des activités destinées à accompagner et guider l'enfant dans la découverte du sens des mots. A ce propos, nous avons proposé l'intégration de l'image dans ce type d'activités.

Pour ce qui est de l'image, elle est pédagogiquement considérée comme un objet de signification. Elle englobe différents types de signes ayant plusieurs sens et interprétations; ce qui fait d'elle un objet polysémique que la sémiotique tente d'analyser, de définir et de comprendre. Ceci permet de préciser les relations unissant ces différents signes entre eux afin de produire le sens. L'approche sémiotique cherche, également, à expliquer et étudier les rapports et le mode d'interaction entre l'image et le langage verbal.

Contrairement au mot, l'image est prise en charge par l'hémisphère droit qui traite les informations analogiques, car elle représente un signe iconique entretenant une relation de similarité avec son référent réel. Cette spécificité de l'image détermine son statut privilégié quant aux activités portant sur l'acquisition des compétences langagières. En effet, la contribution de l'hémisphère droit lors d'une activité d'apprentissage de mots, approfondit la connaissance du mot et apporte à l'information logique et arbitraire de l'hémisphère gauche une représentation plus ou moins analogique à la réalité évoquée. De ce fait, l'insertion de l'image au sein de ce type d'activités langagières, favorise la compréhension et facilite ainsi l'accès au sens des entités linguistiques.

Les résultats auxquels nous avons aboutit à travers cette études, du moins sa partie pratique, confirment nos dires et nos postulats quant au rôle significatif joué par l'image dans l'apprentissage des mots.

Enfin, nous estimons nécessaire de réserver un espace plus large pour l'utilisation et l'exploration de la grande diversité des images qui nous entourent au niveau de nos écoles, en particulier en cours de français. Nous espérons également utile si non indispensable de tenir compte de la préparation de nos enseignants en leur offrant une formation sur les deux plans technique et didactique, afin de les sensibiliser à l'usage de ces dispositifs. En effet, le rôle de l'enseignant apparaît déterminant; l'image est bien utile pour illustrer un cours, motivante pour les apprenants et son usage en français peut s'avérer très efficace si l'enseignant en prend pleinement conscience du statut qu'occupent aujourd'hui ces supports. Cette importance accordée à ces outils, se justifie non seulement par leur potentiel affectif et séducteur mais aussi parce qu'ils sont des objets d'expression et de communication porteurs d'éléments de significations culturelles. Aussi, est-il souhaitable que cette dimension soit désormais plus

insérée dans les actions pédagogiques quotidiennes en amenant l'enseignant, à travers sa formation, à intégrer d'avantage les supports iconiques , fixes ou animés , dans son cours .

En terme, de ce travail, nous espérons que cette modeste étude a pu toucher, au moins , une facette de l'intérêt que représente l'image sur le plan didactique en tant que vecteur et soutien pour l'apprentissage de la langue. En réalité, dans le monde d'aujourd'hui, les représentations sur l'image comme un auxiliaire de la langue ont changé car l'image est considérée, actuellement, comme un document à part entière, un média à étudier en tant que tel, à apprendre, à comprendre, voire comme une fin.



# BIBLIOGRAPHIE

## **BIBLIOGRAPHIE :**

### ***I- Ouvrages***

- 1 - Bourrissoux.J. L et Pelpel . P: *Enseigner avec l'audio visuel* , ed ,  
d'organisation , Paris , 1992 .
- 2 - Comblain . A et Rondal . J.A: *Apprendre les langues , où , quand ,  
comment ?* ed , Mardaga , 2001.
- 3 - Crinon. J et Legros. D : *Psychopédagogie des apprentissages et multimédia*,  
armand colin, 2002.
- 4 - Coste. D: *Les piétinements de l'image*, étude de linguistique appliquée,  
1975.
- 5 - De Grave. S: *Apprendre par les jeux*, ed , De Boeck , Bruxelles, 1996.
- 6 - DESCAMPS. F: *Lire l'image au collège et au lycée en cour de français* ,  
HATIER , Paris 2004.
- 7 - Florèz. C: *La mémoire* , 2<sup>ème</sup> ed, presse universitaire de France, 1974.
- 8 - Gaonac'k. D: *Théories d'apprentissage et d'acquisition d'une langue  
étrangère*, LAL, les éditions Didier, Paris, 1991.
- 9 - HAMM.L: *Lire des images*, ed, Armand colin, Bourrelier, 1986.
- 10 - Joly. M: - *Introduction à l'analyse de l'image*, NATHAN, France, 2001.  
- *L'image et les signes*, NATHAN, France, 1994 .

- 11 - Legère. J. D: *Enfant et images de la littérature enfantine*, ed.P Mardaga, Bruxelles, 1986.
- 12 - Martinet. A: *Eléments de linguistique générale*, ed, Armand collin, 1973.
- 13 - Mialaret. G: *Psychopédagogie des moyens audio-visuel dans l'enseignement du premier degré*, UNESCO, Paris, 1992.
- 14 - Passgand. J. C: *Image cinématographique et apprentissages*, CRP de Dijon, 1989.

## **II-DICTIONNAIRES:**

- 1 – Coste. D et Galisson. R: *Dictionnaire didactique de la langue*, Hachette, 1976.
- 2 - Dubois. J: *Dictionnaire de linguistique*, Larousse, Paris, 1980.
- 3 - Larousse: *Dictionnaire illustré*, France, 1998.
- 4 - Robert: *Dictionnaire historique de la langue française*, 1993.

## **III-DOCUMENTS TIRES D'INTERNET:**

- 1- Agnés. F: *Le développement du lexique et l'aide aux apprentissages*, 2002  
[www.google.fr](http://www.google.fr)
- 2 – Cossette. C: *Les images démaquillées ou l'iconique* , ed Riguil international, Quebec, 1982 [www.google.fr](http://www.google.fr)
- 3 – De groot A.M.B : *La représentation lexico-sémantique et l'accès lexical chez le bilingue*, psychologie française, 1998.  
[www.google.fr](http://www.google.fr)
- 4 – Dratcheva. T: *L'acquisition incidente du lexique en L<sub>2</sub>, au cour de la lecture* [www.google.fr](http://www.google.fr)

- 5 – Ducrot. S et Pynte. J : *Traitement du mot écrit chez l'enfant et l'adulte*, Bernard lété, 2004. [www.google.fr](http://www.google.fr)
- 6 – Germain.C: *Retenir mieux des mots par l'apprentissage incident ou intentionnel au cour de la lecture* [www.google.fr](http://www.google.fr)
- 7 – Hélot. C: *Théories de l'apprentissage ( DLADL: cours de CAPES)* 2001. [www.google.fr](http://www.google.fr)
- 8 – Hulstijn. H: *Retenir mieux des mots nouveaux par l'apprentissage incident ou intentionnel au cour de la lecture.* [www.google.fr](http://www.google.fr)
- 9 – Lecarme. Ph: *L'image enfin prise au sérieux ?* 2004. [www.google.fr](http://www.google.fr)
- 10 – Mosse et Tubbs : *Résumé de l'article*, 7<sup>ème</sup> ed, chap 4, [www.google.fr](http://www.google.fr)
- 11 – Nyssen. M.C et Peraya.D: *Les paratextes dans les manuels scolaires* [www.google.fr](http://www.google.fr)
- 12 – Palandri. C : *La lecture d'images: une aide pour l'enfant en difficultés ?* [www.google.fr](http://www.google.fr)
- 13 – Peraya. D : *Dispositifs de communication pédagogique: Les paratextes dans le manuel scolaire* 2002. [www.google.fr](http://www.google.fr)
- Image et apprentissage des langues secondes*, 1991 .  
[www.google.fr](http://www.google.fr)
- 14 – Shaywitz. S : *La dyslexie science*, 1997. [www.google.fr](http://www.google.fr)
- 15 – Zorman. M : *La plus belle histoire de l'homme : L'acquisition du langage*, les éditions de la cigale, Grenoble . [www.google.fr](http://www.google.fr)

**ANNEXES**

## QUESTIONNAIRE

Ce questionnaire est destiné à vous, enseignants et enseignantes de la langue française à l'école fondamentale. Vous êtes priés de bien vouloir remplir ce questionnaire qui fait l'objet d'un travail de recherche sur le rôle de l'image dans l'apprentissage des mots en langue française et merci pour votre collaboration .

**Qu1:** Combien d'année vous avez passé dans l'enseignement ?

- Moins de 5 ans
- 5 ans
- De 5 à 10 ans
- De 10 à 15 ans
- Plus de 15 ans

**Qu2:** Pensez-vous que l'utilisation de l'image dans l'enseignement du français à l'école fondamentale est :

- Obligatoire
- Nécessaire
- Inutile

**Qu3:** Dans quel cours vous utilisez l'image et pourquoi ?

.....  
.....  
.....  
.....

**Qu4:** De quel type d'image s'agit-il ?

.....  
....

**Qu5:** Est ce que l'image attire l'attention de vos apprenants ?

-Oui

-Non

**Qu6 :** Si oui, expliquez pourquoi ?

.....  
.....  
.....  
.....

**Qu 7 :** Est ce que vous considérez l'image comme un facteur de motivation dans la classe ?

-Oui

-Non

**Qu 8 :** Est ce que vous pensez que l'image à une influence positive sur les apprenants ?

-Oui

-Non

**Qu 9 :** Sur quel plan l'image exerce-t-elle cette influence ?

-L'apprentissage de l'écriture

-L'apprentissage des mots

-L'oral

-La lecture

-La phonétique

**Qu 10 :** Est ce que l'image aide l'enfant dans la mémorisation de nouveaux mots  
langue française ?

-Oui

-Non

**Qu 11 :** Est ce que l'image facilite l'apprentissage des mots difficiles ?

.....  
.....  
.....  
.....

**Qu 12 :** Si oui, expliquez comment ?

.....  
.....  
.....



## **Résumé**

Dés son plus jeunes âge, l'enfant est fasciné par les images et dès les premiers mois déjà, le bébé ne reste pas indifférent à l'image. Dans un premier temps, elle attire son attention, son regard, et très vite elle va le surprendre et le questionner. Cet intérêt en l'image doit être pris en compte dans le domaine de l'enseignement / apprentissage des langues étrangères. En effet, l'utilisation des documents iconiques en classe présente de nombreux avantages; ils sont agréable à l'œil, source de motivation et facilitant le processus de mémorisation et de compréhension de langues étrangères.

L'importance de l'enseignement des langues étrangères est fortement affirmée. L'école doit penser à la question de la médiation entre l'enfant et la langue, pour que cet enseignement soit valorisé. Notre problématique s'inscrit dans ce même cadre de l'organisation de la rencontre entre l'apprenant et la langue étrangère grâce à l'utilisation de l'image comme support médiateur dans l'apprentissage des mots en langue française au primaire.

### **Mots clés :**

Apprentissage-mots-image-enseignement-apprentissage des langues étrangères.





