UNIVERSITE D'ABOMEY-CALAVI

@@@@@

FACULTE DES LETTRES, ARTS ET SCIENCES HUMAINES

@@@@@

DEPARTEMENT DES SCIENCES DU LANGAGE ET DE LA COMMUNICATION

@@@@@

OPTION : DIDACTIQUE DES LANGUES

MEMOIRE DE MAITRISE

THEME

Images et didactique des langues : cas de l'enseignement/apprentissage du français à l'école primaire au Bénin.

Présenté par :

DOSSOU F. A. Lucrèce Shéila

Sous la direction de :

TOSSA C. Zéphirin, Ph.D

Juillet 2013

REMERCIEMENTS

A **monsieur Zéphirin C. TOSSA** qui n'a ménagé aucun effort pour suivre et diriger ce travail malgré ses multiples occupations. Tel un père, il nous a appris la rigueur et le goût du travail bien fait.

A **tous les enseignants de la Faculté des Lettres, Arts, Sciences Humaines en général et ceux du Département des Sciences du Langage et de la Communication en particulier**, pour avoir énormément contribué à notre formation.

Au **Président du jury,**
Merci pour l'honneur que vous nous faites en acceptant de présider le jury de soutenance de ce mémoire.

Aux **membres du jury** pour avoir accepté juger ce travail qui, du reste n'est pas parfait. Nous tiendrons grand compte de vos critiques et apports pour améliorer sa qualité.

A **mes chers parents Charlemagne M. DOSSOU et Marie M. KOKLANNOU**
L'éducation de vos enfants a toujours été votre priorité. Vous nous avez donné le meilleur de vous-mêmes. Trouvez en ce travail un grain de fierté. Que Dieu vous bénisse et vous comble de ses bienfaits !

A **mes très chers frères et sœurs Nadine, Spéra, Carol et Cédric DOSSOU**
Merci pour votre solidarité et votre soutien.

A **mon très cher Albert A. ALLADE** pour ton esprit d'écoute. Toi, qui, réveilles en moi cet esprit de persévérance quand le découragement m'atteint, sois-en remercié. Que Dieu nous comble !

A **tous ceux qui m'ont aidé à réaliser ce document** merci pour vos appuis et vos conseils. Dieu nous protège !

SOMMAIRE

0- INTRODUCTION

0.1. : Intérêt du sujet

0.2. : Problématique

0.3. : Objectifs de l'étude

0.4. : Approche théorique de l'étude sémiologique

0.5. : Cadre méthodologique

1ère Partie : L'image en sémiologie et en didactique des langues

CHAPITRE 1 : L'IMAGE ET LA SEMIOLOGIE

1.1. : Le signe et l'image

1.2. : Les types d'images et leurs caractéristiques

1.3. : Les relations texte/image et image/langue

CHAPITRE 2 : L'IMAGE ET LA DIDACTIQUE DES LANGUES

2.1. : L'intégration de l'image en didactique des langues

2.2. : L'enseignement de la langue par l'image

2.3. : Les fonctions de l'image et les catégories d'images à intégrer aux pratiques pédagogiques

2ème Partie : L'enseignement/apprentissage du français, langue seconde par l'image au primaire

CHAPITRE 1 : DE LA CONCEPTION A LA MISE EN ŒUVRE DES METHODES D'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS

1.1. : Bref aperçu sur les méthodes d'enseignement du français, langue seconde

1.2. : Présentation globale des manuels de français au programme à l'école primaire.

1.3. : Analyse de la méthode d'enseignement du français à l'école primaire au Bénin.

CHAPITRE 2 : L'IMAGE DANS LE PROCESSUS D'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS A L'ECOLE PRIMAIRE.

2.1. : Les compétences visées par l'enseignement de la langue par l'image.

2.2. : Analyse des exemples d'utilisation d'image pour motiver les situations de langage.

2.3. : Les limites de l'utilisation de l'image dans l'enseignement/l'apprentissage du français.

APPORTS ET SUGGESTIONS

CONCLUSION GENERALE

BIBLIOGRAPHIE / WEBOGRAPHIE

ANNEXES

TABLES DES MATIERES

INTRODUCTION

Depuis des lustres, l'Homme est resté un producteur de signes : des signes de toutes sortes, certains gravés sur de la pierre ou de l'os, d'autres inscrits sur du parchemin sur une page imprimée ou électronique.

A chaque instant donc de notre vie, nous sommes sollicités par des signes : des signes qui nous interrogent, nous informent, nous séduisent et nous manipulent, qu'ils soient linguistiques (verbaux), kinésiques (liés aux mouvements) ou iconiques (sous forme d'images).

Actuellement et plus que jamais, notre environnement social est envahi par des signes iconiques notamment à travers les affiches, les photographies, les bandes dessinées, les spots publicitaires, . . . etc.

Chacune de ces images produit divers effets sur la population qui est censée la consommer. C'est ainsi qu'on peut noter que dans le domaine commercial, les images émises dans les spots publicitaires sont de nature à stimuler les consommateurs à acheter le bien ou le service proposé. De la même manière, les affiches, les bandes dessinées et les photographies véhiculent de façon précise une information destinée à une population bien ciblée.

Dans cet univers d'images, il est important d'associer l'image à l'éducation qui est : « la mise en œuvre des moyens propres pour assurer le développement physique ou moral d'un être humain. Autrement dit, c'est l'ensemble des stratégies ou procédures permettant de donner des enseignements quelconques à un individu ou à un groupe d'individus avec des objectifs bien définis tels que qualification physique, intellectuelle et/ou morale »[1] et puisqu'il n'y pas d'éducation sans un appui linguistique, il faudra intégrer l'image aux pratiques pédagogiques en ce qui concerne l'enseignement/apprentissage des langues. Dans cette optique, il est impossible que l'école qui est un lieu d'éducation néglige ce phénomène :

[1] Noël B. SANWOUEKOUA, Langues et Education : Les veillées de contes en milieu NATEMBA, Mémoire de maîtrise 2001-2002, p 11.

l'envahissement de l'environnement par des images. Il s'agit, en plus de toutes les utilisations que l'on fait de ces images, d'une forme de culture qui ne doit échapper aux préoccupations de l'école.

Les images influent donc sur nos comportements et plus encore sur ceux des enfants qui, dès leur jeune âge, sont mis en présence d'un grand nombre d'images ; il est donc indispensable de les préparer à recevoir et à exploiter cette abondance d'images : ils les perçoivent d'abord en fonction de leur sensibilité, leur histoire, leur milieu socioculturel et progressivement, ils sont amenés à les percevoir en fonction de leur intelligence, en s'exerçant à opérer des choix. Prenant en compte cette situation, l'école a pour rôle de les accompagner dans la découverte, l'exploration, la compréhension et la production d'images.

L'abondance d'images dans laquelle vit l'apprenant, l'amène à vouloir communiquer et à s'exprimer dans une langue donnée car le plaisir naturel de communiquer est particulièrement développé chez les enfants. Tout enfant aime se raconter, parler de ce qu'il vit et de ce qu'il voit. Il s'agit donc, non seulement, de favoriser toute sorte de communication aux enfants, mais aussi et surtout de les aider à pouvoir communiquer avec leurs connaissances encore très partielles.

Pour communiquer, l'apprenant est d'abord mis en contact direct avec une langue maternelle[2]. Ensuite, dès qu'il sera en âge d'aller à l'école, il se verra face à une autre langue, la langue de scolarisation. Au Bénin, la langue de scolarisation encore appelée langue seconde est le français. L'enseignement de cette langue à l'école se trouve confronté à certaines difficultés. En effet, la préoccupation majeure qui se dégage de l'enseignement de la langue seconde est comment faire acquérir à l'apprenant désireux de s'exprimer à l'école, des compétences pour pouvoir le faire au plus tard à la fin de ses études primaires.

Afin de pallier à cette préoccupation majeure, il appartient à l'enseignant d'utiliser des méthodes spécifiques pour aider l'apprenant. L'acquisition de la langue selon W. KLEIN (1989) apparaît « comme un processus : soumis à des

[2] D'après l'étymologie, langue maternelle, du latin mater ''mère'', est celle de la mère, de l'environnement immédiat de l'apprenant. C'est la langue dans laquelle il baigne depuis qu'il est né.

lois précises, déterminé dans son développement, son rythme et son état final par différents facteurs, pouvant être influencé à un certain degré par une intervention méthodique : l'enseignant. »

Dans ce processus naturel d'acquisition de la langue, l'apprenant établit des priorités. Dans un premier temps, il centre son attention sur ce qui permet ou empêche la communication. Pour le reste, il se débrouille avec des stratégies pragmatiques, des moyens d'expression plus ou moins rudimentaires. Ne pouvant pas tout maîtriser à la fois, l'apprenant semble s'attacher en premier à ce qu'il comprend, ce qui est à sa portée.

Si l'apprenant se rend compte que sa façon d'exprimer ce qu'il veut dire n'est pas comprise, il est en situation de recherche : il tâtonne jusqu'à ce qu'il trouve le moyen de se faire comprendre. Le rôle de l'enseignant est de l'accompagner et de le seconder quand il a besoin d'aide. On faciliterait ainsi un apprentissage significatif. L'apprenant poursuit ainsi son propre but qui est d'échanger avec l'autre. Mais quelle est la raison qui sous-tend le choix de notre thème de mémoire ?

0.1. Intérêt du sujet

> Selon C. BOURGUIGNON, « L'apprentissage d'une langue, l'enseignement de la compétence de communication constitue l'un des casse-têtes du professeur de langue soucieux de créer des situations de communication les plus vraisemblables et motivantes possibles, afin de faire acquérir aux apprenants les outils spécifiques de chaque situation. Sketches, jeux de rôles, les images . . . permettent la mise en œuvre de savoir-faire linguistique . . .»[3]

Nous approuvons cette affirmation parce que nous estimons que les pratiques pédagogiques en ce qui concerne l'enseignement /apprentissage des langues, doivent évoluer avec le temps et dans l'espace. Les Technologies de l'Information et de la Communication gagnent du terrain et nous pensons qu'il serait important voire urgent de savoir adapter l'enseignement des langues à ce progrès technologique. Si l'utilisation de l'image à des fins pédagogiques n'est

[3] Christine, BOURGUIGNON, article paru dans la revue de l'EPI n°93, mars 1999.

pas récente, notons qu'elle a connu une désaffection du système éducatif. « Sur, en effet, cents (100) livres ou manuels destinés aux enfants, quatre-vingt-quinze (95) soit les 95% sont illustrés. On lit moins aujourd'hui pour s'instruire ou pour se cultiver que pour se distraire »[4]. Le livre d'images est un objet matériel qui s'adresse aux sens. Les illustrations sont-elles toujours là pour décorer, embellir les pages ? Ou ont-elles un rôle éducatif à jouer ? Quels rapports entretiennent un texte avec une série d'images ?

L'écolier béninois découvre, pour la plupart du temps, le français, dès son entrée à l'école primaire. Il se familiarise avec la langue française au cours de cette période d'immersion. Etant donné que son monde est peuplé d'images, il s'en inspire pour acquérir un vocabulaire rudimentaire pouvant lui permettre de communiquer oralement et d'entrer en contact avec l'écrit. Dans l'enseignement primaire, il est donc important de mettre un accent particulier sur les pratiques pédagogiques car l'écolier doit savoir lire et écrire, au plus tard à la fin de ses études primaires. Il est nécessaire de mettre à sa disposition, le plus tôt possible, les instruments sans lesquels cet objectif ne saurait être atteint. L'un de ces instruments fondamentaux est l'image. L'écolier part de ce qu'il voit autour de lui pour acquérir le savoir.

La raison principale qui sous-tend le choix de ce thème de mémoire intitulé « **Images et didactique des langues : cas de l'enseignement/apprentissage du français à l'école primaire au Bénin** » est l'intérêt que nous accordons aux pratiques pédagogiques associées à l'image dans l'enseignement des langues vivantes.

Nous n'avons pas la prétention de balayer du revers de la main les pratiques actuelles mais nous estimons tant bien que mal, pouvoir proposer des approches pédagogiques pour une meilleure exploitation des images. Ainsi, après avoir présenté la problématique de l'image dans le processus d'enseignement/apprentissage du français à l'école primaire, nous avons apprécié l'intégration des images dans les méthodes d'enseignement du

[4] D'après une enquête menée par Claude-Anne, PARMEGIANI, dans « la revue des livres pour enfants » cité par la rédactrice de TDC (Textes et Documents pour la Classe) Vivette Parent-Schaefer dans son numéro 656 du 26 mai 1993

français d'une part, énuméré les avantages et les limites d'une telle intégration d'autre part, puis proposé des approches de solutions par ailleurs.

Alors, quelle problématique pouvons-nous dégager de ce thème ?

0.2. Problématique

Conformément aux différents problèmes posés, quelques préoccupations vont guider le développement de ce thème de recherche. Il s'agit de :

1. Comment et pourquoi intégrer les images à l'école ?
2. Une pédagogie par l'image permet-elle le développement des compétences dans le domaine de la langue chez l'apprenant ?
3. Quelles sont les fonctions de l'image et à partir de là, quel est son apport à l'enseignement d'une langue ?
4. Quelles sont les compétences visées par une pédagogie par l'image ?

Les réponses à ces différentes interrogations constituent la substance de notre recherche dont les objectifs sont multiples.

0.3. Objectifs de l'étude

Les objectifs que nous visons, à travers ce travail, peuvent être résumés comme suit :

- Repréciser le rôle et la place des images dans l'enseignement/apprentissage des langues ;
- Faire ressortir les fonctions assignées aux images dans les manuels scolaires ;
- Proposer d'autres activités pédagogiques intégrant l'image.

Pour atteindre, dans une large mesure, les objectifs ci-dessus énumérés, il importe de maîtriser les notions- clés de notre thème tout en délimitant nos champs d'investigations.

0.4. Approche théorique de l'étude sémiologique

La démarche adoptée dans l'étude sémiologique de notre travail s'inspire de deux grandes écoles en sémiologie[5] : La sémiologie de la communication et la sémiologie de la signification selon la terminologie de Louis PRIETO (1968).

La sémiologie de la communication

Elle étudie uniquement le monde des signes, par exemple l'étude des systèmes de vêtements de deuil ou de la canne blanche de l'aveugle (système à un seul signe ou signe isolé). Elle a étudié : les codes de la route, les signaux ferroviaires, maritimes et aériens, le morse, les sonneries militaires, les insignes, la notation musicale, le langage de la chimie et des ordinateurs, les langues parlées, sifflées, le tam-tam . . . etc.

Les représentants de ce courant sémiologique sont Georges MOUNIN (1970), Eric BUYSSENS (1967) et Louis PRIETO (1968).

Pour E. BUYSSENS (1967), la sémiologie ne doit s'intéresser qu'aux signes intentionnels. Selon ce courant, la sémiologie doit se faire, en priorité, sur l'analyse des systèmes de communication. A ce titre, le préalable à toute étude sémiologique est d'abord et avant tout, de prouver en quoi le système que l'on veut étudier peut être un fait de communication.

Cette conception exclut donc l'interprétation d'un comportement, d'une attitude et, en général, de tout mode d'expression non voulu par le destinateur, car ces signes ne sont que des indices et ne peuvent donc faire l'objet d'une étude sémiologique. L'indice est défini, par L. PRIETO (1968 : 94 et s. v.), comme un fait immédiatement perceptible qui est capable de nous faire connaître quelque chose à propos d'un autre fait qui, lui, ne l'est pas. Contrairement à l'indice, les signes qui impliquent une intention de communication constituent des signaux. Ces derniers ont été artificiellement produits pour servir d'indice. L'indice est naturel comme l'est l'empreinte des pas humains : elle est l'indice du passage d'un homme tant qu'elle n'est pas émise volontairement. Le signal, quant à lui, est conventionnel, à l'image du

[5] http://fr.wikipedia.org/wiki/Sémiologie

feu rouge qui annonce un arrêt temporaire. Produit pour communiquer, il est donc de nature instrumentale.

La distinction entre signal et indice entraîne, selon G. MOUNIN, E. BUYSSENS et L. PRIETO des conséquences méthodologiques importantes : on ne peut adopter un modèle d'explication par la « communication » que lorsqu'on a démontré l'existence d'une intention de communiquer et sa reconnaissance par le destinataire.

En définitive, pour les tenants du courant dit sémiologie de la communication, l'analyse des signes doit être de l'ordre du décodage et non de l'interprétation. C'est la visée informative de l'acte de communication qui se trouve ici privilégiée. G. MOUNIN (1970 : 14) en donne la raison : « on interprète un indice et l'interprétation en sera variable avec les récepteurs, selon leur intuition, leur compétence, . . . etc. On décode un signal et le décodage en est unique pour tous les récepteurs en possession du code de communication ». En quoi cette thèse diffère-t-elle de celle du courant de la sémiologie dite de la signification ?

La sémiologie de la signification

Pour les tenants du courant de la sémiologie dite de la signification dont Barthes est un grand représentant, la fonction de communication n'est pas prioritaire. Ce qui l'est, c'est plutôt, comme l'affirme L. PRIETO (1973) repris par BAYLON et MIGNOT (1991 : 53), de pouvoir établir la « relation qu'il y a entre un indice et son indiqué lorsque cette relation n'est pas naturelle, mais a été instituée par un groupe social ». Autrement dit, la sémiologie de la signification traite « des indices qui sont conventionnels, c'est-à-dire de ceux des indices qui ont acquis, dans une société donnée, leur capacité d'être indices ».

Ainsi, tout objet porteur d'une signification est susceptible d'être analysé par la sémiologie.

Cette vision de l'analyse sémiologique repose sur la conception selon laquelle « une chose n'est un signe que parce qu'elle est interprétée comme le

signe de quelque chose par un interprète » Morris (1974 : 17). Selon cette conception, « postuler la signification, c'est recourir à la sémiologie ».

Voilà donc, brièvement présentés les deux courants sémiologiques issus du structuralisme saussurien. Lequel de ces deux courants guide alors notre approche ?

L'image, objet de la présente étude, est un signe particulier qui mérite une très grande attention. En effet, à partir d'une ou des images, un destinateur peut transmettre (communiquer) un message à un destinataire. De cette analyse, on pourrait, tout de suite, suggérer que notre approche se réclame de la sémiologie de la communication.

Toutefois, pour que le message du destinateur connaisse le moins possible de mal compréhension, il faut que le destinateur et le destinataire disposent à peu près du même vocabulaire, qu'ils utilisent un même langage, qui permette d'attribuer une signification au(x) signe(s) utilisé(s). Le signe n'ayant pas toujours la même signification chez les destinateurs et les destinataires, il n'est donc pas seulement un élément qui entre dans le processus de communication ; il participe aussi à un processus de signification. D'où apparaît, pour nous, la nécessité d'associer à la sémiologie de la communication la sémiologie de la signification.

L'approche théorique de notre travail étant connue, abordons alors la méthodologie adoptée.

0.5. Cadre méthodologique

La présente étude a été conduite suivant deux méthodes successives et complémentaires : la consultation d'une documentation appropriée et la collecte de quelques données sur le terrain.

a- La documentation

En vue de faire un bref aperçu sur les travaux déjà effectués sur l'utilisation des images dans l'enseignement/apprentissage des langues, nous avons associé aux recherches livresques effectuées dans les bibliothèques de la

place, les recherches sur l'internet. Malheureusement, nous avons constaté que rares sont les auteurs béninois qui ont abordé spécifiquement les questions relatives à notre étude. Ainsi, nous avons été obligé de nous contenter de nos recherches sur l'internet qui nous ont permis non seulement de bien cerner les contours de la substance de notre étude mais aussi et surtout d'aboutir à des conclusions relativement bien pratiques. Les Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) à travers l'internet, nous ont favorisé l'accès à certains documents très riches en informations.

b- De la collecte des données

Après la recherche documentaire, nous avons jugé utile confronter la théorie à la pratique. Etant donné que nous travaillons sur l'utilisation de l'image dans le processus de l'enseignement/apprentissage du français à l'école primaire, nous avons collecté les manuels scolaires de français qui y sont actuellement au programme.

Dans le souci de suivre le parcours de l'écolier dans ce processus d'apprentissage de la langue française, et de ne pas alourdir notre document, nous n'avons pris en compte que les classes du CI, CE2 et CM2 sur les six (06) que comporte une école primaire. Nous avons sélectionné les dernières éditions des manuels pour chaque classe, afin d'être actuel. Nous avons utilisé, en effet, quelques images pour justifier et illustrer quelques aspects théoriques.

1ERE PARTIE : L'IMAGE EN SEMIOLOGIE ET EN DIDACTIQUE DES LANGUES

CHAPITRE I : L'IMAGE ET LA SEMIOLOGIE

L'étude approfondie de notre thème nécessite la clarification de quelques concepts : la sémiologie, la didactique, la pédagogie, le signe et l'image. Nous avons abordé dans ce chapitre les différents types d'images, leurs caractéristiques et les relations entre image, langue et texte.

1.1. Le signe et l'image

1.1.1. Clarifications conceptuelles

a- La sémiologie

Selon Eric BUYSSENS, la sémiologie se définit comme « l'étude des procédés de communication, c'est-à-dire des moyens utilisés pour influencer autrui et reconnus comme tels par celui qu'on veut influencer»[6].

La sémiologie se caractérise par sa démarche « discours sur », elle s'interroge sur le comment de la production de sens. Elle étudie les signifiants et les signifiés et leur articulation. Elle s'intéresse aussi à la nature de la relation signifiant/signifié et au fonctionnement du signe dans son ensemble, qu'il soit linguistique ou non. Voilà brièvement ce que signifie le concept sémiologie. Qu'est ce que la didactique ?

b- La didactique

Le mot didactique vient du mot grec « *didaskien* » qui veut dire enseigner. La didactique place les savoirs à acquérir au cœur de ses préoccupations. Elle s'intéresse à ce qui se passe entre l'enseignant, l'apprenant et les savoirs : le fameux triangle didactique.

La didactique d'une discipline est la science qui étudie, pour un domaine particulier, les phénomènes d'enseignement, les conditions de la transmission de la culture propre à une institution et les conditions de l'acquisition de connaissances par un apprenant. Son objet est de délimiter la nature du savoir

[6] Eric, BUYSSENS, «La communication et l'articulation linguistique», cité par G. MOUNIN, *Introduction à la sémiologie*, Editions de Minuit, 1970, p. 13.

en jeu, des relations entre le savoir, le professeur et les élèves, de gérer l'évolution de ces savoirs, au cours de l'enseignement.

« La **didactique** est l'étude des questions posées par l'enseignement et l'acquisition des connaissances dans les différentes disciplines scolaires. Se sont ainsi développées, depuis le début des années 70, des didactiques des mathématiques, des sciences, du français, des langues, des Sciences de la Vie et de la Terre (SVT), de l'Education Physique et Sportive (EPS), . . . etc.

Les didactiques des disciplines ont pour objet central les processus de construction de connaissances et de savoir-faire (par transmission, reproduction ou création originale) qui sont à l'œuvre dans un système didactique, c'est-à-dire dans la structure constituée par l'ensemble des relations qui se nouent entre l'enseignant, les élèves et la matière enseignée.

La **didactique des langues** est l'ensemble des méthodes, hypothèses et principes pédagogiques, qui permettent aux enseignants, formateurs, auteurs d'outils d'apprentissage - notamment de manuels et de logiciels - d'optimiser les processus d'enseignement/apprentissage des langues. »[7]

La structure didactique est constituée de trois (3) pôles : l'enseignant, l'apprenant, le savoir. La didactique s'intéresse aux interactions entre ces trois acteurs qui se manifestent en situation d'enseignement. « La nature spécifique des savoirs en jeu, les relations entretenues avec eux par le professeur et les élèves, l'évolution de ces rapports en cours d'enseignement, voilà les éléments essentiels qu'étudie la didactique »[8]. Le triangle didactique représente les relations entre enseignant, apprenant et savoir.

La didactique se différencie de la pédagogie par le rôle central des contenus disciplinaires et par sa dimension épistémologique (la nature des connaissances à enseigner). Qu'est-ce donc la pédagogie ?

[7] http://fr.wikipedia.org/wiki/Didactique».
[8] http://fr.wikipedia.org/wiki/didactique

c- La pédagogie

« La Pédagogie est une théorie de l'enseignement, qui s'est imposée à partir du XIXe siècle comme science de l'éducation, ou didactique expérimentale, et s'interroge aujourd'hui sur les conditions de réception du savoir, sur le contenu et l'évaluation de celui-ci, sur le rôle de l'éducateur et de l'élève dans le processus éducatif et, plus globalement, sur les finalités de cet apprentissage, indissociable d'une norme sociale et culturelle. » [9]

La pédagogie concerne l'ensemble des méthodes et techniques d'enseignement destinées à assurer, dans les meilleures conditions possibles, la transmission ou l'appropriation du savoir, en fonction des données de la psychologie et de la physiologie enfantines.

La notion de pédagogie est indubitablement liée à celle de l'éducation, de l'enseignement et de l'apprentissage.

Le terme « pédagogie » a souvent été opposé ou confondu à celui de « didactique ». En fait, un enseignant se doit de prendre en compte ces deux dimensions dans le processus d'enseignement/apprentissage. La didactique concerne principalement la relation maître/savoir, la transposition des concepts pour élaborer leur transmission, les démarches de l'enseignant pour identifier les obstacles liés à la discipline et leur franchissement.

La pédagogie, elle, est plus centrée sur la relation maître/élève, sur la prise en compte des facteurs inhérents à l'élève. Ces deux dimensions sont donc en constante interaction. Qu'est ce que le signe ?

d- Le signe.

Au quotidien, nous ne cessons de relever autour de nous des phénomènes, des indices que nous interprétons, auxquels nous donnons du *sens*. Cela peut aller d'un nuage dans le ciel à une trace de pneu sur la route, en

[9] Aristide Adébayo, ADJIBODOU, L'enseignement/apprentissage en langues nationales: une alternative au renforcement des compétences intellectuelles pour un développement durable, mémoire de DEA, UAC, 2006

passant par des numéros dans l'annuaire, ou à une conversation dans la rue. Notre environnement grouille de manifestations auxquelles nous donnons une certaine interprétation. Toutes ces manifestations, de nature très diverse, sont appelées des signes. Et c'est le rôle de la sémiologie de les étudier.

Des multiples significations données du « signe » dans les dictionnaires, une définition synthèse ressort : « Le signe est utilisé pour transmettre une information, pour dire ou indiquer une chose que quelqu'un connaît et veut que les autres connaissent également »

Selon C. Morris, «Une chose n'est un signe que parce qu'elle est interprétée comme le signe de quelque chose par un interprète»[10]

La définition la plus générale, par conséquent celle aussi qui sera susceptible de satisfaire le plus grand nombre d'approches théoriques, pose le signe comme *quelque chose qui est mis à la place de quelque chose d'autre*. La particularité essentielle du signe, c'est d'être là, présent, désignant ou signifiant quelque chose d'absent, que cette chose soit concrète ou abstraite. Le signe indique l'existence d'une chose ou représente autre chose.

Une chose est perçue qui renvoie à une autre chose qui n'est pas là : tel est d'abord le signe.

Pour Ferdinand de SAUSSURE (1963), le signe linguistique est une entité double, formée par la combinaison d'un *signifiant* et d'un *signifié*. On appelle **signifiant**, la face matérielle, physique, sensoriellement saisissable, et **signifié,** la face immatérielle, conceptuelle, qu'on ne peut appréhender qu'intellectuellement. Le signifiant et le signifié sont indissociables, ils sont comparables aux deux faces d'une même pièce qui serait le signe. Un signe est donc la réunion de quelque chose qu'on perçoit et de l'image mentale associée à cette perception. La signification est l'acte qui unit le signifié et le signifiant et qui produit le signe. L'image est-elle un signe ?

[10] Charles, MORRIS, «Fondements de la théorie des signes», *Langages*, N° 35, 1974 (1938), p. 17. Cité par Jean-Claude, DOMENJOZ, l'approche sémiologique, septembre 1998.

e- L'image

Etymologiquement, le terme "image", *imago, imaginis* désigne « qui prend la place de. ». Le Dictionnaire historique de la langue française définit le mot ‘’image’’ comme une modification linguistique de la forme *imagene* ; c'est un emprunt au latin *imaginem* accusatif de imago « image » ce qui imite, ce qui ressemble et par extension tout ce qui est du domaine de la représentation[11].

L'image, perçue ou imaginée, est un signe ou un ensemble de signes, posant un rapport de ressemblance avec une réalité concrète ou abstraite.

D'après le Dictionnaire pratique de Didactique du Français Langue Etrangère (FLE), le terme ‘’image’’, qui n'est pas spécialement linguistique, du latin *imago* « représentation, portrait, image » désigne : « un dessin, une photographie, une gravure, un schéma… ». L'image peut être fixe (celle d'une diapositive par exemple), animée (celle d'un film), numérique (image acquise par des appareils photos ou des caméscopes numériques et images créées par des programmes informatiques).[12]

1.1.2 Le rapport signe/image

Une image est un ensemble de signes distribués dans un espace plan clôturé. Ces signes sont déterminés sur la base d'une sélection au moyen de jugements perceptuels visuels. Elle est constituée d'un ensemble de langages en interaction**.** L'image visuelle est elle-même constituée par l'articulation de codes différents (formes, couleurs, cadrages, etc.). L'image est constituée d'éléments qui sont à la base de la construction du sens, il n'y a pas de liens directs et figés entre chacun des éléments présents dans l'image et les interprétations qu'ils peuvent susciter. S'il y a des significations communes que nous partageons avec nos semblables devant telle ou telle image, cela n'est pas porté par l'image elle-même mais par le seul fait que nous possédons une culture commune à un moment donné, dans un contexte donné. Partant de cette évidence, il faut alors admettre que d'autres puissent avoir une

[11] D'après LE ROBERT, dictionnaire historique de la langue française 1993 pages 996 -997
[12] Dictionnaire pratique de didactique du FLE par Jean-Pierre Robert

interprétation, une sensibilité, une appropriation, différentes des images. Ce qui ne signifie nullement que toute interprétation se vaut ou que tout propos sur une image ne serait pas critiquable, contestable.

L'image est un signe (signe iconique), un signe plus rapidement abordable que le signe arbitraire linguistique et très utile pour la didactique des langues.

1.2. Les types d'image et leurs caractéristiques

Nous avons étudié dans ce deuxième sous chapitre, de quelles images nous disposons (nature et typologie), leurs caractéristiques, avant d'entamer les relations entre l'image, la langue et le texte.

L'image serait, à l'instar du temps, chez Saint Augustin, « bien plus comprise tant qu'on n'y pense pas, et incompréhensible quand on y pense. »

1.2.1. Les différents types d'image

La typologie des images ne doit pas être une question, une préoccupation fondamentale, d'autant plus qu'on peut en établir plusieurs sortes.

Nous nous sommes basé, principalement, dans notre travail, sur l'essai de typologie des images proposé par L. GERVEREAU[13].

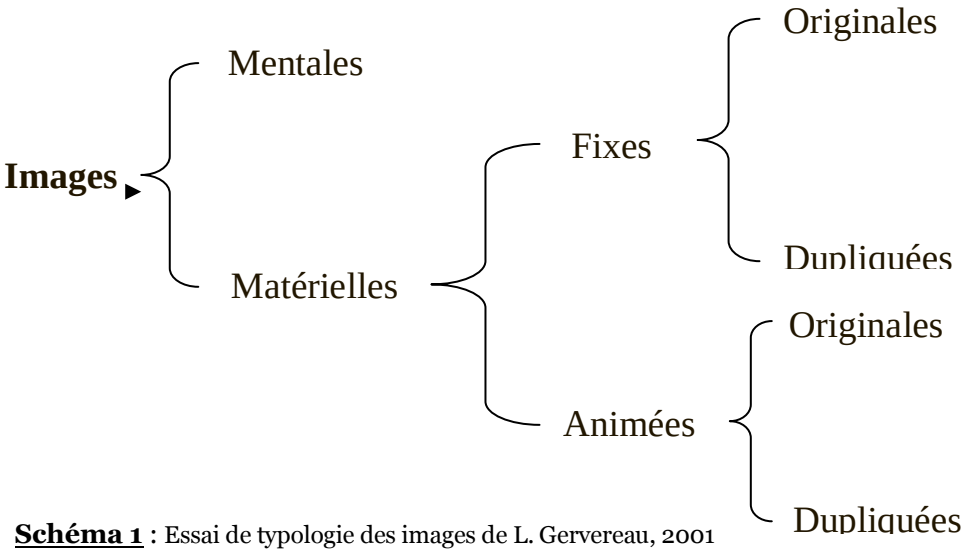


Schéma 1 : Essai de typologie des images de L. Gervereau, 2001

[13] Typologie des images selon L. Gervereau, 2001, cité par D. BOUNIE, sémiologie de l'image, Polytech'Lille, IAAL, p.3

De cette typologie, on distingue fondamentalement deux (02) catégories d'images : les mages mentales et les images matérielles.
Compte tenu de la spécificité de notre étude, nous nous sommes appesantis sur les images matérielles. En réalité, lorsqu'on parle généralement d'images, c'est souvent à cette catégorie que l'on fait référence et c'est elle qui nous intéresse le plus dans le cadre de ce mémoire.

On appelle images matérielles, les images qui sont produites sous l'action directe de stimuli visuels. On distingue dans cette famille, fixes et les images animées.

- Images fixes : ce sont des images dépourvues de mouvements. Comme exemple, nous pouvons énumérer : les dessins, croquis, schémas, affiches, photographies…
- Images animées : elles sont mouvantes, c'est-à-dire pourvues de mouvement. Il s'agit de la télévision, du cinéma…

Notons que les images matérielles, qu'elles soient fixes ou animées, peuvent être à leur tour, originales (authentiques) ou dupliquées (reproduites). Depuis le dessin rupestre de nos lointains ancêtres, jusqu'aux images numériques d'aujourd'hui en passant par la peinture, la photographie, le cinéma, la télévision, l'histoire de la représentation par l'image est déjà trop longue et ses usages multiples. Les caractéristiques que nous allons évoquer se situent selon la chronologie d'apparition des techniques de reproduction. Avant d'aborder les caractéristiques des types d'image, faisons remarquer que Jean-Pierre Robert, dans le Dictionnaire pratique de didactique du Français Langue Etrangère, distingue quatre(04) sortes d'images en didactique :

- l'image pure et simple : elle reproduit une personne, un lieu, un objet.
- l'image codée : elle est employée par les méthodes audio-orale et audio-visuelle et dans les films fixes.
- l'image situationnelle : elle reproduit une situation donnée dans un document écrit (bandes dessinées), muet ou sonore (film fixe ou animé).
- l'image fonctionnelle : il s'agit par exemple du schéma, du croquis, du diagramme, des cartes…

Ces images peuvent avoir ou non un caractère authentique. Quelles sont les caractéristiques de chaque type d'image ?

1.2.2. Les caractéristiques des différents types d'image

Les caractéristiques des différents types d'image énumérés ci-dessus se présentent comme suit[14] :

Tableau des caractéristiques des types d'images

Types d'image			**Caractéristiques**
Images mentales (conscientes- inconscientes)			Vision naturelle : Image unique + vision unique
Images matérielles	Fixes	▪ Peinture-dessin	Image unique (non reproductible) + vision multiple
		▪ Affiche-photographie	Reproductibilité + Vision multiple
	Animées	▪ Cinéma- vidéo	Reproductibilité + vision multiple + mouvement
		▪ Télévision	Reproductibilité + vision multiple + mouvement + transmission instantanée
		▪ Image numérique : internet	Reproductibilité + vision multiple + mouvement + transmission instantanée + interactivité

Remarquons que chaque technique de reproduction n'invalide pas les précédentes. La télévision n'a pas remplacé le cinéma, pas plus que l'internet ne remplace la vision naturelle.

[14] Source : ressources et écrits sur l'image. www.surlimage.info/ECRITS/image.html, consulté le 12 Février 2012.

Après avoir énuméré quelques types d'image et leurs caractéristiques, faisons à présent une lumière sur les relations qu'entretient l'image avec la langue et le texte.

1.3. Les relations image/langue et image/texte

1.3.1. La relation image/langue

L'image n'est sans doute, pas un objet aussi simple, aussi transparent qu'on le croit, mais un véritable système de signification ; il convient donc, comme pour la langue, de repérer les unités minimales, d'en analyser les règles de fonctionnement et de prendre en compte la dimension langagière des phénomènes iconiques. Envisager l'image comme langage ne veut pas dire qu'on puisse l'assimiler à un objet linguistique, et que sa pédagogie, dès lors, puisse se calquer sur celle de la langue : l'image n'est pas une langue au sens où sont les langues et par conséquent, sa pédagogie ne saurait être de même nature.

Pour Christian METZ : « La langue, qu'il s'agisse de la langue maternelle ou autres (seconde ou étrangère), s'enseigne de bout en bout et à partir de ses plus petites unités (…). Les langages de l'image ont tous ceci de commun de prendre au départ un large appui sur la perception visuelle (…) »[15].

On peut se demander si l'image ne forme pas un système autonome, pouvant fonctionner (et même s'enseigner) sans recours au langage verbal. En effet, l'histoire du cinéma rend compte de cette croyance : le cinéma muet des années 20 illustre bien cet espéranto universel. De même en pédagogie, l'introduction massive et abusive de l'audiovisuel des années 60 comme panacée (remède universel) à tous les maux éducatifs illustre bien cette vision de l'image.

De nos jours, ne serait-on pas tenter de penser la même chose en mystifiant à outrance l'introduction de l'informatique dans les écoles ?

[15] Christian, METZ,- Essais sémiotiques.- KLINCKSIECK : Esthétique, 1977, cité par Patrick, DUGAND, « Une pédagogie de et par l'image permet-elle le développement de compétences dans le domaine de la langue orale chez l'apprenant non francophone ? », mémoire cafimf, 2000, p.8

Cette vision de l'image est bien entendu démentie par les faits. Quant à l'informatique, la prolifération d'outils multimédias sur le marché ne permettra, sans doute, pas de résoudre les problèmes scolaires liés aux apprentissages fondamentaux.

La langue, que l'on croyait pouvoir remplacer par l'image n'a jamais cessé de l'accompagner sous diverses formes et à différents niveaux. Une pédagogie de l'image et par l'image passe donc nécessairement par le langage verbal. Car face à la langue, l'image a la réputation d'être un moyen de communication incomplet et rudimentaire parce qu'elle peut susciter des impressions, des interprétations, des commentaires et des analyses divergents. Cette polysémie (signifiés multiples), plus grande dans l'image que dans la langue, engendre la méfiance, voire le mépris pour l'image, suspectée de nous séduire et de nous manipuler (affiches électorales, affiches publicitaires). Il est difficile de connaître l'« intention» de celui qui a fait l'image, de savoir ce qu'il a « voulu» dire. Cependant, toute image a un auteur, individu ou groupe, qui l'a réalisée dans certaines conditions sociales et culturelles. Le seul fait que l'image circule et a une vie publique, engage au moins l'intention de plaire, d'émouvoir, d'éveiller une impression esthétique, d'apporter une information… Le lecteur se trouve, face à ce produit, en situation de communication. Quelle est la relation entre le texte et l'image ?

1.3.2. La relation image/texte

Le texte entretient avec l'image une relation complexe. Souvent l'image a un statut d'illustration du texte, par exemple, littéraire, journalistique, didactique. Le document, le dessin, la photo, donnent à voir ce que " dit " le texte. Redondante ou complémentaire, l'image reste seconde au service du texte.

Longtemps l'image n'a été admise dans la civilisation chrétienne que pour sa fonction pédagogique, instruisant l'analphabète du contenu des textes sacrés, de la vie des saints, des techniques de la vie domestique… Dans le monde moderne, l'image a conquis son autonomie, mais reste dans un rapport de dépendance avec le message linguistique.

Rôle de la légende, du titre, du slogan : réduire la polysémie de l'image, renseigner sur le genre (exemple : titre d'un tableau). Ils fixent un sens, empêchant l'interprétation subjective (projection). Ils ont une fonction " d'ancrage " (Barthes). La **fonction d'ancrage,** c'est lorsqu'il impose parmi la masse de significations possibles, un sens unique de lecture.

La légende de la photo de presse arbitre le sens du message politique, social ; le texte est en position de force par rapport à l'image.

Le message verbal peut aussi compléter l'image, lui apporter ce qu'elle ne dit pas (bruits extérieurs, voix, éléments de narration absents de l'image…. Il a alors **fonction de relais**. (cf. photo roman, BD…)

Quand le texte est décalé par rapport à l'image, il lui confère une fonction poétique et incite le lecteur à un travail d'imagination.

Mais la réduction de la polysémie peut aussi être provoquée par le montage d'images fixes en séquences ou l'association avec d'autres images qui peuvent orienter le sens de la lecture, en mettant en jeu des associations d'idées ou des figures de rhétorique.

« La rencontre la plus féconde entre iconique et verbal se fait, sans doute, dans la bande dessinée. Le message verbal s'iconise, le dessin rend virtuellement dynamique la valeur sémantique de la langue. Ainsi, la forme des lettres, la typographie, l'écriture manuscrite, la calligraphie… et la forme de l'espace dans lequel s'inscrit le message verbal et sonore : vignette, " bulle ", ont une valeur expressive. Transgressant les justifications conventionnelles, l'échelle, la couleur, la ligne, la masse du message verbal participe au message iconique en s'appropriant les signes : ponctuation codée (étoiles, chandelles, têtes de mort, spirales, formes géométriques, symboliques…), formes des bulles (intertitres de style, nuages, constellations de formes mimétiques ou symboliques), expressivité du trait, analogies perceptives… »[16]

Les images aident-elles à assimiler un texte? Levie & Lentz (1982) ont réexaminé cinquante cinq (55) recherches sur la question, recherches qui comparaient texte avec illustration versus texte sans illustration. Leur

[16] *Fabienne, DACHET, lecture d'images, Document PDF, p.6*

conclusion est définitive: l'image aide à comprendre un texte, s'il existe une relation étroite entre les deux et si le récepteur est incité à faire une exploitation active de l'image. Ce dernier point est important: on prend pour acquis que l'image fonctionnelle se laisse déchiffrer spontanément alors qu'en réalité elle nécessite une lecture effective. Tout bien considéré, il apparaît que l'image communique mieux que le texte. Cela dit avec une certaine réserve puisque comme on l'a vu, l'image ne peut pas tout dire. L'image transmet des informations en un instant, et son contenu se mémorise plus facilement. Levie & Lentz (1982) précisent qu'à long terme, on mémorise cinq fois plus un texte illustré.

En réalité, nous oublions tellement: il semble que nous ne mémorisons que 10% de ce que nous lisons en texte et 30% de ce que nous lisons en image.

Toutefois, les messages bi-codés sont encore supérieurs aux images utilisées seules. Dans la pratique quotidienne, le rôle relatif de l'image et du texte dans un message bi-codé est souvent fonction de la mise en page des éléments.

CHAPITRE II : L'IMAGE ET LA DIDACTIQUE DES LANGUES

Nous avons d'abord abordé dans ce chapitre, la relation qu'entretient l'image avec la didactique des langues puis ensuite, les possibilités qu'offre l'enseignement de la langue française par l'image en partant des fonctions de cette dernière.

2.1. L'intégration de l'image en didactique des langues

Le recours à l'image en didactique des langues remonte à l'antiquité. « Coménius, au XVII^{ème} siècle, aurait été le premier à recommander formellement son utilisation pour l'apprentissage d'une langue. »[17] Quel est donc le rapport entre l'école et les images ?

2.1.1. L'école et les images.

Le rapport entre l'école et les images est très ancien. L'enseignement de la géographie, de l'histoire, des sciences et celui des langues vivantes en donnent quelques exemples (l'utilisation des cartes, des planches, …).

L'attrait de l'image est universel et son utilité dans la salle de classe, sous toutes ses formes, n'est plus à démontrer. Mais notons que, même si les images sont acceptées à l'école, leur intégration effective dans les programmes est extrêmement variée, selon les disciplines, selon les contextes locaux (équipement, politique éducative, …)

Vu les multiples fonctions que peut remplir l'image, elle doit être réintégrée dans les pratiques pédagogiques. Même si on prône l'intégration de l'image, il faut avouer que sa mise en pratique sur le terrain est toute autre.
Que signifie donc intégrer l'image en pédagogie ?

[17] Dictionnaire pratique de didactique du FLE par Jean-Pierre Robert

2.1.2. Image et pédagogie

Les relations entre la pédagogie et l'image sont aussi vieilles que la réflexion pédagogique.

« Platon déjà, se posait le problème : pour lui, l'image n'est qu'une forme imparfaite de l'idée ; on ne peut s'en servir que pour des enseignements de type subalterne. On retrouve cette question de relation entre l'image et la pédagogie chez les « grands pédagogues » comme : Saint Augustin, Montaigne, Rousseau ainsi que chez les précurseurs de la pédagogie active : Dewey, Montessori, Freinet »[18].

On ne peut parler de pédagogie de l'image et/ou par l'image sans mentionner le livre mordant et volontiers provocateur de Michel Tardy : Le professeur et les images[19] dans lequel il redéfinit le rapport Image / élève / maître : « (…) Avec le cinéma ou la télévision, on constate bien encore un décalage entre le savoir des élèves et celui des professeurs mais en sens inverse : C'est le professeur qui est l'ignorant et qui doit coiffer le bonnet d'âne (…). »

L'utilisation scolaire de l'image ne doit donc pas être seulement un moyen de transmettre des connaissances et de former le goût ; elle doit, en outre, aider l'apprenant à maîtriser ce moyen d'expression, à avoir une attitude active et critique face à son pouvoir de fascination et/ ou de persuasion. Il faut amener les enfants à devenir des lecteurs avertis, en pratiquant une pédagogie par l'image c'est-à-dire en intégrant l'image dans toute pratique pédagogique afin de leur faciliter l'acquisition de la compétence langagière. Que peut-on comprendre par l'enseignement/apprentissage de la langue par l'image ?

[18] Patrick, DUGAND, « Une pédagogie de et par l'image permet-elle le développement de compétences dans le domaine de la langue orale chez l'apprenant non francophone ? », mémoire cafimf, 2000, p.6

[19] Michel, TARDY,-Le professeur et les images.- PUF, 1973, cité par Patrick DUGAND dans « Une pédagogie de et par l'image permet-elle le développement de compétences dans le domaine de la langue orale chez l'apprenant non francophone ? », mémoire cafimf, 2000, p.7

2.2. *L'enseignement/apprentissage de la langue par l'image*

2.2.1. Le processus d'enseignement/apprentissage

Le mot «enseignement » selon le dictionnaire Universel, 6e édition, est défini, comme une action, une manière d'enseigner. Et ce terme, d'après A. France dans *Notre beau métier* de F. Macaire, est "l'art d'éveiller la curiosité des jeunes âmes pour la satisfaire ensuite". Quant au mot apprentissage, il désigne l'acquisition d'une formation professionnelle. Il peut encore se définir comme une modification du comportement après un enseignement.

Dans le cadre de ce travail, le concept enseignement/apprentissage peut se définir comme la transmission des connaissances par un support susceptible d'aider à la compréhension et à l'assimilation. Elle se confond à l'éducation qui est une conduite sociale ayant pour but de transformer le sujet d'un point de vue cognitif et pratique.

L'enseignement/apprentissage est la manière qu'emploie un enseignant pour transmettre des connaissances aux apprenants et pour se faire comprendre par ceux-ci. Ces connaissances avant d'être dispensées, doivent être au préalable durement structurées et organisées en suivant une démarche scientifique.

2.2.2. L'enseignement/apprentissage de la langue par l'image

L'enseignement par l'image ne saurait se confondre avec l'enseignement de l'image : l'image, dans ce cadre, n'est pas «prise » pour elle-même mais pour les possibilités qu'elle met en œuvre. Tout se passe comme si l'image était transparente et servait uniquement de tremplin à une activité bien spécifique.

A ce titre, l'objectif n'est pas l'enseignement de l'image, mais celui d'un objet « extérieur » à l'image au service duquel elle est placée.

L'élève arrive à l'école avec des pratiques culturelles, des attitudes, des savoirs sur l'image, acquis dans la famille, à l'école, dans d'autres institutions éducatives. On oublie souvent qu'un certain nombre de recherches en psychologie et sociologie nous permettent de mieux connaître ces compétences

acquises, variables selon les milieux socioculturels d'origine. La question sera de se demander si l'école tient compte de tout ce que l'élève connaît et sait déjà faire c'est-à-dire ses pratiques culturelles familiales.

L'image permet de réactiver la mémoire, favorise la communication et notamment les productions langagières (monologues ou dialogues).

L'enseignement par l'image ne peut donc se dispenser de l'enseignement de l'image. Cette dernière ne doit pas être considérée comme un simple soutien pédagogique, mais constitue une étude caractéristique d'une société et d'une culture. L'image est construite selon un code rigoureux qu'il s'agit de déchiffrer correctement sous peine d'accéder partiellement au sens. Si nous admettons que l'image et la didactique des langues sont liées, quelles sont les fonctions de l'image et quelles images peut-on intégrer dans les pratiques pédagogiques ?

2.3. ***Les fonctions de l'image et les catégories d'images à intégrer aux pratiques pédagogiques***

L'image entretient avec la didactique des langues une relation privilégiée, parce qu'elle est apte à véhiculer du sens et susceptible de faire appel à l'imagination et même, à l'affectif de l'apprenant.

En effet, l'une des meilleures façons d'aborder la question de l'image, c'est de repérer et de rappeler les fonctions qu'elle peut remplir.

2.3.1. Les fonctions de l'image dans l'histoire de la didactique des langues[20]

Elles sont multiples et diverses. Nous pouvons énumérer les suivantes :

- **une fonction d'information** : « l'image peut renseigner sur une réalité, aspect, forme, couleur, événement, quand on manque d'objet », disait Coménius.

[20] Patrick DUGAND dans « Une pédagogie de et par l'image permet-elle le développement de compétences dans le domaine de la langue orale chez l'apprenant non francophone ? », mémoire cafimf, 2000, p4.

- **une fonction explicative ou argumentative** : l'image n'a pas seulement une fonction d'appui, complément du langage verbal, oral ou écrit. L'image peut expliquer (schéma, croquis, diagramme…) et aussi apporter une argumentation en faveur d'une critique (caricature ou dessin de presse), d'une mise en garde (pour signaler un danger) ou d'une invitation à adopter un objet, une attitude (en publicité) ; l'image, à travers, cette fonction facilite le travail de l'enseignant en lui évitant de longues explications ou le recours à la traduction.

- **une fonction narrative** : seule déjà l'image peut raconter une histoire, à travers les personnages mis en scène, le décor, l'indication du mouvement…, c'est surtout la succession d'images qui peut permettre de raconter des histoires (c'est le principe même des "histoires sans paroles", et aussi des bandes dessinées, des films…). L'image sert de support, de déclencheur à nombre d'activités orales et écrites, notamment en début d'apprentissage.

- **une fonction esthétique** : c'est celle que recherche, le plus souvent, l'artiste, qu'il soit peintre ou photographe, quand il veut exprimer et/ou faire partager ce qu'il pense ou ressent, que la chose montrée soit belle, triste, laide, étrange ou familière. Mais la fonction esthétique peut intervenir dans bien d'autres cas : l'image pédagogique, l'image publicitaire, . . . etc.

- **une fonction symbolique** : beaucoup d'images, par les associations d'idées qu'elles permettent et aussi par la tradition qui en a fixé la signification, ont une valeur symbolique (image mentale) ; elles sont associées automatiquement (du moins entre ceux qui partagent la même culture, c'est à dire les mêmes références) à une idée, un sentiment, une réalité plus ou moins abstraite et plus ou moins universelle. Par exemple : dans le monde, la colombe est symbole de paix.

- **une fonction d'illustration** est souvent une fonction attribuée à l'image, notamment par rapport au texte écrit ou au commentaire dans le cas du cinéma et de la télévision.

Notons que les concepteurs de dictionnaires, de manuels et d'encyclopédies font un large usage de la fonction illustrative. Cependant, celle-ci ne peut s'appliquer qu'aux mots concrets y compris les noms propres aux unités lexicales dont le référent correspond à un objet de la réalité. S'il est facile de représenter un mouton ou une chaise, il sera très difficile de trouver une icône caractérisant le verbe « penser »

2.3.2. Quelles images intégrer ?

« Il est important de diversifier fortement les images proposées aux élèves. S'il est nécessaire de tenir compte de leur goût et de leur univers (dessins animés, albums, …), il est tout aussi nécessaire de leur donner quelques clés pour savoir reconnaître, trier, catégoriser la quantité d'images fixes et animées qu'ils rencontrent quotidiennement. »[21]

Le choix des images à proposer est fonction des objectifs visés par l'enseignant. On peut grouper ces objectifs en deux grandes catégories :

- Découverte de soi et du monde

L'image est un moyen privilégié de faire découvrir aux enfants des aspects du réel avec lesquels ils n'ont pas de contact direct : il s'agit essentiellement de la fonction documentaire qui donne accès au passé (photos personnelles, documents historiques, …) ou aux régions éloignées (montagne, mer, pays étrangers, …), mais aussi de la fonction « mémoire » de l'image où celle-ci apparaît comme un substitut des réalités connues (photos d'animaux, photos de la classe, …).

Enfin, l'image peut aider à une meilleure connaissance du corps : la photo et plus encore le film permettent à chaque enfant de se voir de l'extérieur, pour une meilleure correspondance entre sa perception interne et son image pour autrui.

[21] Bulletin Officiel HS N°8 du 21 octobre 1999 : L'école de tous les possibles : les langages, priorité de l'école Maternelle cité par Patrick DUGANG dans « Une pédagogie de et par l'image permet-elle le développement de compétences dans le domaine de la langue orale chez l'apprenant non francophone ? », mémoire cafimf, 2000, p.9

- Développement des moyens d'expression autres que le langage

Il s'agit d'activer les puissances d'imagination d'une part, de découvrir des techniques d'expression d'autre part, l'œuvre d'art tenant ici une place toute particulière.

Comme toute autre capacité mentale, affective ou physique, l'imagination a besoin, pour se développer, d'être stimulée et exercée dans le plaisir.

L'image, parce qu'elle capte facilement l'attention des enfants, se laisse saisir au gré du désir, se laisse investir sans imposer un rythme étranger à l'activité de l'apprenant. Et comme elle suscite les connotations les plus diverses, l'image fixe est un matériel de choix pour stimuler l'activité de l'imagination.

Ainsi, des albums et des boîtes d'images très variés (photos de classe, cartes postales, reproductions d'art, photos découpées dans des revues pour leur aspect esthétique ou leur caractère insolite, . . . etc.) doivent être mis à la disposition des enfants pour être feuilletés et manipulés. Les images mobiles stimulent également l'imagination, mais contrairement aux images fixes, c'est le mouvement, le changement, la différence, bref, la rupture qui constitue le facteur dynamisant pour l'imagination.

Enseigner une langue passe forcément par des méthodologies. Mais quelles sont les méthodes utilisées en enseignement/apprentissage de langues et qu'est ce qui se fait de façon pratique à l'école primaire au Bénin ? Les réponses à ces préoccupations ont fait la quintessence de la deuxième partie de notre travail.

2EME PARTIE : L'ENSEIGNEMENT /APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS, LANGUE SECONDE PAR L'IMAGE A L'ECOLE PRIMAIRE

CHAPITRE I : DE LA CONCEPTION A LA MISE EN ŒUVRE DES METHODES D'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS

Dans ce chapitre, nous avons fait un aperçu global sur les méthodes d'enseignement du français, avant de passer à l'analyse de la méthode d'enseignement utilisée à l'école primaire au Bénin. Nous avons présenté, par la suite, les manuels de français qui sont au programme dans les écoles primaires.

1.1. Les méthodes d'enseignement/apprentissage du français

Depuis le XIX^{ème} siècle et jusqu'à présent, les différentes méthodologies se sont succédées. Cependant, on ne peut pas définir, d'une manière précise, la succession chronologique des méthodologies, étant donné que certaines d'entre elles ont cohabité avant de s'imposer à la précédente. Nous proposons, ici, une synthèse des méthodologies[22] qui ont marqué l'enseignement des langues, depuis la méthodologie traditionnelle jusqu'à nos jours.

a- La méthodologie traditionnelle

La méthodologie traditionnelle est également appelée méthodologie classique ou méthodologie grammaire-traduction. Elle a constitué une méthode d'apprentissage des langues modernes qui ont, par conséquent, été considérées comme des langues mortes. Elle a été largement utilisée dans l'enseignement secondaire en France dans la seconde moitié du XIXème siècle. Le but essentiel de cette méthodologie était la lecture et la traduction de textes littéraires en langue étrangère, ce qui plaçait donc l'oral au second plan. La langue était conçue comme un ensemble de règles et d'exceptions que l'on retrouvait et l'on étudiait dans des textes et qui pouvaient être rapprochés de la langue maternelle. Cependant, on accordait plus d'importance à la forme littéraire qu'au sens des textes, même si celui-ci n'est pas totalement négligé. la

[22]Ana Rodríguez SEARA, L'évolution des méthodologies dans l'enseignement du français langue étrangère depuis la méthodologie traditionnelle jusqu'à nos jours. www.infotheque.info/ressources/7406.html, consulté le 05 février 2013.

méthodologie traditionnelle proposait un modèle d'enseignement imitatif qui n'admettait aucune variation créative de la part de l'élève. La rigidité de ce système et les résultats décevants qu'il apportait ont contribué à sa disparition et à l'avènement d'autres théories plus attrayantes pour les élèves.

b- La méthode naturelle (Méthode des séries de F. GOUIN.)

La méthode naturelle se situe à la fin du XIXème siècle et a coexisté avec la méthodologie traditionnelle de grammaire-traduction, bien qu'elle suppose une conception de l'apprentissage radicalement opposée aux idées précédentes. La théorie de F. GOUIN naît de l'observation de ses propres problèmes pour apprendre l'allemand par une méthode traditionnelle et de l'observation du processus d'apprentissage de la langue maternelle par son petit-neveu. Il a, en effet, été le premier à s'interroger sur ce qu'est la langue et sur le processus d'apprentissage d'une langue, pour en tirer des conclusions pédagogiques.

Pour F. GOUIN, la nécessité d'apprendre des langues viendrait du besoin de l'homme de communiquer avec d'autres hommes et de franchir ainsi les barrières culturelles. C'est pourquoi, il faut enseigner l'oral aussi bien que l'écrit, même si l'oral doit toujours précéder l'écrit dans le processus d'enseignement/apprentissage. En dépit des critiques qui ont été faites à la méthode naturelle de F. Gouin et de la difficulté de sa mise en place dans le système scolaire, il est indéniable que cette méthode a provoqué une certaine révolution en s'opposant radicalement à la méthodologie traditionnelle utilisée par ses contemporains.

c- La méthodologie directe

La méthodologie directe est considérée historiquement par C. PUREN comme la première méthodologie spécifique à l'enseignement des langues vivantes étrangères. Elle résulte d'une évolution interne de la méthodologie traditionnelle (apparition des CTOP : Cours Traditionnels à Objectifs Pratiques), et de la méthode naturelle qui a anticipé certains de ses principes. La méthodologie directe constituait une approche naturelle de l'apprentissage

d'une langue étrangère fondée sur l'observation de l'acquisition de la langue maternelle par l'apprenant.

Les principes fondamentaux qui la définissent sont :

- ✓ L'enseignement des mots étrangers sans passer par l'intermédiaire de leurs équivalents français. Le professeur explique le vocabulaire à l'aide d'objets ou d'images, mais ne traduit jamais en langue maternelle. L'objectif est que l'apprenant pense en langue étrangère, le plus tôt possible ;
- ✓ L'utilisation de la langue orale sans passer par l'intermédiaire de sa forme écrite. On accorde une importance particulière à la prononciation et on considère la langue écrite comme une langue orale "scripturée" ;
- ✓ L'enseignement de la grammaire étrangère se fait d'une manière inductive (les règles ne s'étudient pas d'une manière explicite). On privilégie les exercices de conversation et les questions-réponses dirigées par l'enseignant.

La méthodologie directe se base sur l'utilisation de plusieurs méthodes : méthodes directe, active et orale.

Par méthode directe, on désignait l'ensemble des procédés et des techniques permettant d'éviter le recours à l'intermédiaire de la langue maternelle dans l'apprentissage.

Par méthode orale, on désignait l'ensemble des procédés et techniques visant à la pratique orale de la langue en classe. Les productions orales des élèves en classe constituaient une réaction aux questions du professeur, afin de préparer la pratique orale, après la sortie du système scolaire. L'objectif de la méthode orale était donc pratique. Le passage à l'écrit restait au second plan et était conçu comme le moyen de fixer par l'écriture ce que l'élève savait déjà employer oralement.

Par méthode active, on désignait l'emploi de tout un ensemble de méthodes : interrogative, intuitive, imitative, répétitive ainsi que la participation physiquement active de l'élève.

C'est la méthode intuitive qui proposait une explication du vocabulaire obligeant l'élève à un effort personnel de devinette à partir d'objets ou d'images. La présentation des règles de grammaire se réalisait également à partir d'exemples, sans passer par l'intermédiaire de la langue maternelle. La compréhension se faisait donc de manière intuitive.

On peut estimer que c'est à partir de la méthodologie directe que la didactique des langues vivantes étrangères a fait appel à la pédagogie générale. On tenait en effet compte de la motivation de l'élève, on adaptait les méthodes aux intérêts, aux besoins et aux capacités de l'élève, en faisant progresser les contenus du simple au complexe.

d- La méthodologie active

La méthodologie active a été utilisée d'une manière généralisée dans l'enseignement scolaire français des langues vivantes étrangères, depuis les années 20 jusqu'aux années 60. Cependant, on constate une certaine confusion terminologique, en ce qui concerne cette méthodologie. En effet, on la nommait également "méthodologie éclectique", "méthodologie mixte", "méthodologie orale", "méthodologie directe" etc. Cette réticence à nommer cette nouvelle méthodologie révèle la volonté d'éclectisme de l'époque et le refus d'une méthodologie unique. Certains l'appelaient méthodologie de synthèse, considérant qu'elle représentait un compromis entre la méthodologie directe et la méthodologie traditionnelle, alors que d'autres, comme C. Germain, ne la considérant pas comme une méthodologie à part entière, préfèrent l'ignorer.

En outre, on constate un assouplissement de l'enseignement du vocabulaire puisqu'on n'interdisait plus le recours à la langue maternelle comme procédé d'explication. Par conséquent, il était permis d'utiliser la traduction pour expliquer le sens des mots nouveaux. Cependant, dans tous les cours de FLE de cette époque, on retrouve des leçons sur des thèmes de la vie quotidienne dans lesquelles on utilisait des images pour faciliter la compréhension et éviter si possible la traduction du vocabulaire.

Avec la méthodologie active, l'enseignement du vocabulaire et de la grammaire ne se faisait plus sur le mode de la répétition intensive ; on lui préférait plutôt la répétition extensive des structures.

De même, la méthode active était amplement valorisée afin d'adapter les méthodes utilisées à l'évolution psychologique de l'élève et de créer une ambiance favorable à son activité puisque la motivation de l'apprenant était considérée comme un élément clé dans le processus d'apprentissage.

En 1969, une rupture de la méthodologie active favorisera le passage à la méthodologie audiovisuelle, répondant ainsi à un objectif pratique.

e- La méthodologie audio-orale (MAO)

La méthodologie audio-orale naît au cours de la deuxième guerre mondiale pour répondre aux besoins de l'armée américaine de former rapidement des gens parlant d'autres langues que l'anglais. On a alors fait appel au linguiste Bloomfield qui va créer "la méthode de l'armée". Cette méthode n'a duré en réalité que deux ans, mais elle a provoqué un grand intérêt dans le milieu scolaire. C'est dans les années 50 que des spécialistes de la linguistique appliquée comme Lado, Fries, . . ., ont créé la méthode audio-orale (MAO), en s'inspirant des principes de la méthode de l'armée. Pour C. Puren, la MAO américaine, comme la méthodologie directe française, un demi-siècle plus tôt, a été créée en réaction contre la méthodologie traditionnelle dominante aux USA, à cette époque.

Le but de la MAO était de parvenir à communiquer en langue étrangère, raison pour laquelle on visait les quatre habiletés, afin de communiquer, dans la vie de tous les jours. Cependant, on continuait à accorder la priorité à l'oral. La MAO a été critiquée pour le manque de transfert hors de la classe de ce qui a été appris et on a considéré que sa validité se limitait au niveau élémentaire.

De même, à l'enthousiasme pour les exercices structuraux a succédé la déception. En effet, les exercices ennuyaient les élèves, les démotivaient et le passage du réemploi dirigé au réemploi spontané ne se faisait que rarement.

f- La méthode situationnelle anglaise

Ses origines remontent aux linguistes britanniques des années 20-30 Palmer et Hornby qui voulaient jeter les bases scientifiques d'une approche orale qui ne reposerait pas sur l'intuition comme pour la méthodologie directe. L'accent est placé sur les principes de choix et d'organisation du contenu linguistique à enseigner. Cette méthode était connue vers les années 50 comme la méthode orale britannique. Ce qui rendait cette méthode originale c'était la présentation et la pratique des structures syntaxiques en situation. En effet, les structures devaient être associées aux situations dans lesquelles elles étaient censées être utilisées.

Au début de l'apprentissage, l'enseignant contrôle toute la classe, puis peu à peu, il laisse l'initiative à l'apprenant pour qu'il parle. L'aspect visuel était également important (on utilisait des images, des flashcards, etc.). Le vocabulaire était choisi en fonction de sa fréquence et la grammaire structurée en tableaux, lesquels ont été précurseurs des tableaux structuraux des méthodes audiovisuelles.

g- La méthodologie audiovisuelle (MAV)

A partir de la deuxième guerre mondiale, l'anglais devient, de plus en plus, la langue des communications internationales et le français se sent alors menacé. La France a besoin de renforcer son implantation dans les colonies, de restaurer son prestige à l'étranger et de lutter contre l'essor de l'anglais. Elle va faire de l'enseignement du FLE une affaire d'Etat. C'est pourquoi, le Ministère de l'Education Nationale a mis sur pied une Commission chargée de mettre au point "le français élémentaire" (rebaptisé plus tard français fondamental), conçu comme une gradation grammaticale et lexicale élaborée à partir de l'analyse de la langue parlée. C'est le linguiste G. Gougenheim et le pédagogue P. Rivenc, entre autres, qui sont chargés de cette mission, en vue de faciliter l'apprentissage et par-là même la diffusion du français.

La cohérence de la méthode audiovisuelle était construite autour de l'utilisation conjointe de l'image et du son. Le support sonore était constitué par des enregistrements magnétiques et le support visuel par des vues fixes. En

effet, les méthodes audiovisuelles avaient recours à la séquence d'images pouvant être de deux types : des images de transcodage qui traduisaient l'énoncé en rendant visible le contenu sémantique des messages ou bien des images situationnelles qui privilégiaient la situation d'énonciation, et les composantes non linguistiques comme les gestes, les attitudes, les rapports affectifs . . . etc.

Pour la méthode directe, ce sont les images qui servent de point de départ pour une compréhension directe, c'est-à-dire sans passer par la langue maternelle. Cette méthode s'appliquera aussi bien à l'enseignement du lexique (sans recourir à la traduction en langue maternelle) qu'à l'enseignement grammatical (sans l'intermédiaire de la règle, l'apprenant saisit les règles de manière intuitive). Comme la méthode directe, la méthode audiovisuelle s'appuie sur un document de base conçu pour présenter le vocabulaire et les structures à étudier.

L'une des principales raisons du succès des méthodes audiovisuelles semble correspondre au faible investissement qu'elles requièrent de ceux qui les pratiquent. Cependant, la méthodologie est entrée en déclin et a cédé sa place à l'approche communicative basée sur d'autres théories linguistiques (le fonctionnalisme) et psychologiques (le cognitivisme).

h- L'approche communicative

L'approche communicative s'est développée en France à partir des années 70 en réaction contre la méthodologie audio-orale et la méthodologie audio-visuelle. Elle est appelée approche et non méthodologie par souci de prudence, puisqu'on ne la considérait pas comme une méthodologie constituée et solide. En effet, c'est la convergence de quelques courants de recherche ainsi que l'avènement de différents besoins linguistiques dans le cadre européen (Marché commun, Conseil de l'Europe, etc.) qui ont en définitive donné naissance à l'approche communicative.

Il n'y a pas de rupture dans les objectifs entre les méthodes structurales et la méthode fonctionnelle comme cela avait été le cas entre les méthodologies directe et traditionnelle. La différence se situe au niveau de la compétence ;

pour les structuralistes, l'important est la compétence linguistique, tandis que pour les fonctionnalistes il faut privilégier la compétence de communication, c'est-à-dire l'emploi de la langue.

Dans l'approche communicative, la langue est conçue comme un instrument de communication ou d'interaction sociale. Les aspects linguistiques (sons, structures, lexique, etc.) constituent la compétence grammaticale qui ne serait, en réalité, qu'une des composantes d'une compétence plus globale : la compétence de communication. Elle prend en compte les dimensions linguistique et extralinguistique qui constituent un savoir-faire, à la fois, verbal et non verbal, une connaissance pratique du code et des règles psychologiques, sociologiques et culturelles qui permettront son emploi approprié en situation. Elle s'acquiert en même temps que la compétence linguistique. Il ne suffirait donc pas de connaître les règles grammaticales de la langue étrangère pour communiquer, il faudrait en plus connaître les règles d'emploi de cette langue (quelles formes linguistiques employer dans telle ou telle situation ? Avec telle ou telle personne ? . . . etc.) L'objectif est d'arriver à une communication efficace.

i- L'éclectisme actuel

Actuellement, on peut dire qu'on assiste en didactique du français langue étrangère à une crise des méthodologies. Il n'y a pas de méthodologie unique, forte, globale et universelle sur laquelle tous seraient d'accord.

Pour certains méthodologues, l'approche communicative est entrée en déclin, non pas parce que ses principes sont invalidés, ni parce qu'une nouvelle méthodologie l'a supplantée, mais tout simplement parce qu'en France elle a été employée comme une méthodologie constituée, alors que pour beaucoup elle ne l'était pas. C'est pourquoi, depuis une quinzaine d'années, on assiste à la montée d'un éclectisme méthodologique qui tend à la diversification des matériels et des approches proposés. D'après G. Vigner, dans les démarches actuelles, le moteur de l'apprentissage est l'interactivité en classe à partir de supports variés qui déclenchent des prises de parole.

L'éclectisme comme méthodologie d'enseignement des langues étrangères exige que l'enseignant possède de vastes connaissances de la langue qu'il enseigne, des différentes manières d'enseigner et qu'il puisse établir en détail les besoins de ses élèves. Plus l'enseignant est formé, plus il revendique son autonomie et moins il a besoin de méthode, se sentant capable d'adapter son enseignement à sa situation particulière de classe. Le système éducatif ne peut, à notre avis, fermer les yeux sur les pratiques éclectiques de bon nombre d'enseignants, en présupposant que ceux-ci seront disposés d'eux-mêmes à améliorer leur formation. Les institutions éducatives devraient donc se pencher ouvertement sur la formation intégrale des enseignants ou bien vers l'élaboration d'une méthode cohérente qui viserait le plus grand nombre de publics. On pourrait ainsi éviter que les élèves ne deviennent des "cobayes" des "expériences" d'enseignants soumis à l'instabilité des mutations.

En effet, l'objectif de la didactique est toujours d'enseigner mieux, plus vite et donc plus efficacement. La didactique se livre donc à une autoévaluation constante en remettant en cause les acquis de la méthodologie en place, afin d'améliorer le processus d'apprentissage. C'est, en effet, l'échec partiel ou total des stratégies mises en place qui déclenche le besoin de changement méthodologique, même si d'autres facteurs externes (sociaux, politiques, économiques, etc.) peuvent influencer également le processus de changement.

L'éclectisme actuel présente les avantages d'une méthodologie souple, capable de s'adapter aux différentes situations d'enseignement/apprentissage auxquelles doivent faire face les enseignants. Néanmoins, pour éviter d'être synonyme d'incohérence et d'échec, les défenseurs de l'éclectisme, principalement en milieu scolaire, devraient miser sur la formation des enseignants, qui, constitue le point fort de cette méthodologie.

De tout ce qui précède, nous constatons que, parmi toutes ces méthodes, il y en avait qui utilisaient les images pour l'enseignement/apprentissage de la langue. Il s'agit notamment des méthodes directe, active, situationnelle anglaise et audiovisuelle. Toutes ces méthodes accordaient une place importante aux images qui sont de véritables facteurs de motivation et de

compréhension pour les apprenants dans le processus d'acquisition de la langue.

Mais quelle analyse peut-on faire de la méthode actuellement utilisée pour l'enseignement du français à l'école primaire au Bénin ?

1.2. Analyse de la méthode d'enseignement du français à l'école primaire au Bénin

Au Bénin, si la loi d'orientation prévoit que l'enseignement primaire soit dispensé en français, en anglais et en une langue nationale majoritaire dans la localité ou toute autre langue, la réalité aujourd'hui est que l'enseignement primaire est dispensé exclusivement en français. Le français constitue donc la langue de scolarité d'où la nécessité de veiller à l'efficacité de son enseignement.

Aujourd'hui, le temps des études ne suffit plus pour acquérir tout le savoir dont nous avons besoin pour vivre et travailler dans notre société en mutation constante. Le citoyen de demain devra faire face à des problématiques complexes et multidimensionnelles dans une société en changement perpétuel. L'école doit en tenir compte : elle doit se tourner vers une méthode d'enseignement qui jette les bases d'un apprentissage tout au long de la vie et qui soit adaptée à ce monde en progression. Une méthode qui privilégie l'apprentissage par la compréhension et la mise en pratique et non pas l'acquisition pure et simple d'une grande quantité de savoir. L'Approche Par Compétences (APC) répond à ces multiples exigences.

L'enseignement/apprentissage du français se fait depuis plus de dix ans selon l'Approche Par Compétences (APC). En effet, l'implantation des Nouveaux Programmes d'Etudes (NPE) a démarré de manière généralisée à la rentrée scolaire 1999-2000, selon l'Approche Par Objectifs (APO) au niveau du Cours d'Initiation (CI) et s'est poursuivie dans la même logique pédagogique au Cours Préparatoire (CP), l'année suivante. A partir de la troisième année de l'enseignement primaire (Cours Elémentaire Première Année, CE1), c'est l'Approche Par Compétences (APC) qui s'est imposée et qui a prévalu jusqu'au Cours Moyen Deuxième Année (CM2). Une commission technique mandatée

par le Ministère des Enseignements Primaire et Secondaire (MEPS) aurait été chargée de reformater les programmes du CI et du CP pour les rendre conformes à l'Approche Par Compétences.[23]

La phase de mise à l'essai *(expérimentation) débutée en* 1994-1995 a concerné 30 écoles publiques comprenant des écoles urbaines et rurales. La phase d'extension démarrée 1997, a permis d'impliquer 150 écoles publiques et privées et a contribué à élargir les bases d'appui à la généralisation.

La généralisation débutée en 1999 a atteint le CM2 en 2005.

Tableau de généralisation de l' APC au Bénin.

Cours / Année	CI	CP	CE1	CE2	CM1	CM2
1994-1995	Expérimentation					
1995-1996		Expérimentation				
1996-1997	Extension				Expérimentation	
1997-1998		Extension				Expérimentation
1998-1999			Extension			
1999-2000	Généralisation			Extension		
2000-2001		Généralisation			Extension	
2001-2002			Généralisation			Extension
2002-2003				Généralisation		
2003-2004					Généralisation	
2004-2005						Généralisation

Source : **DIP/MEMP, Programme d'études dans l'enseignement primaire : La réforme des programmes d'études**

L'Approche Par Compétences s'appuie sur les avancées de l'Approche Par Objectifs qui consiste à répondre à la question : que doit savoir ou savoir faire l'apprenant à la fin d'une activité donnée ?

L'APC met l'accent sur la capacité de l'élève à bien utiliser concrètement ce qu'il a appris à l'école dans les tâches et situations nouvelles et complexes aussi bien à l'école que dans la vie courante. L'APC place donc l'apprenant au centre du processus enseignement/apprentissage. Les actions de l'apprenant doivent être considérées comme l'outil principal de son apprentissage. C'est

[23] Rapport d'exécution du Projet EQUIPE portant sur « Renforcement des compétences des personnels appropriés du Ministère des Enseignements Primaire et Secondaire en matière d'évaluation selon l'Approche Par Compétence », Août 2005.

par l'expérience et la confrontation des idées de ceux qui l'entourent que l'élève construit ses propres savoirs.

L'APC est une bonne approche car elle donne à l'apprenant l'occasion d'être actif et le responsabilise en l'obligeant à planifier son travail et son temps, développe chez lui la capacité de s'autoévaluer et favorise l'intégration des connaissances.

Cependant, il faut avouer que c'est une approche qui demande beaucoup de temps pour la planification et la réalisation des notions à enseigner. De ce fait, elle exige de l'enseignant un encadrement suivi. Avec cette approche, on ne peut pas prévoir exactement la direction que prendra le travail des apprenants. L'enseignant doit donc s'attendre à ce que les activités réalisées ne soient pas toujours celles envisagées. Ce qui freine aussi son efficacité reste et demeure la formation continue des enseignants, un recyclage systématique et régulier et une bonne documentation pour le couple enseignant/apprenant. Si l'APC soulève autant de difficultés, c'est qu'au départ de nombreuses questions n'ont pas vraiment été résolues avant le lancement précipité de cette réforme. Sans doute, une introduction plus lente et faisant l'objet d'évaluations intermédiaires aurait été nécessaire pour sa généralisation sans écueils sur toute l'étendue de territoire nationale.

En vue de faire ressortir la place de l'image dans la mise en œuvre de cette nouvelle approche d'enseignement, il urge de faire un bref aperçu sur la documentation proposée aux apprenants.

1.3. Présentation globale des manuels de français au programme à l'école primaire au Bénin

L'enseignement/apprentissage des langues, a besoin pour être efficace, d'être accompagné de documents ou manuels. Ces documents doivent être en mesure de prendre en compte les objectifs de la méthode d'enseignement utilisée.

Au Bénin, pour appuyer l'Approche Par Compétence (APC), les concepteurs de manuels ont élaboré des documents qui s'adaptent facilement

au quotidien des apprenants, les amenant ainsi à vite s'approprier les contenus.

En effet, depuis la généralisation de l'APC en 1999, les manuels de français aident les apprenants dans l'acquisition de compétences linguistiques.

En 1999 et en 2000, paraissent les premières éditions des manuels de français des classes de CI et CP. Ils comportent chacun plusieurs textes conçus autour de différents thèmes. Dans ces deux manuels, les textes sont illustrés pour faciliter leur compréhension et rendre les manuels un peu attrayants. Simples et courts au départ, les textes deviennent, de plus en plus, longs vers la fin des manuels. Notons que dans ces manuels, c'est plus la compétence de lecture qui est privilégiée. Les images ont pour rôle d'illustrer les textes.

Les manuels conçus pour les classes du CE1 au CM2 diffèrent en contenus des manuels du CI et du CP précédemment présentés.

Les manuels des classes du CE1 au CM2 sont riches en textes et comportent des documents vivants, attrayants et très instructifs. Ces manuels sont répartis en unités et contrairement aux manuels des classes du CI et du CP, ils mettent un accent particulier non seulement sur la compétence de lecture mais également sur les compétences de communications orale et écrite. Ainsi, chaque unité propose :

- Une page de deux (02) séquences de communication orale avec, pour support des images accompagnées de quelques consignes ;
- Trois(03) ou quatre (04) textes de lecture ou documents significatifs et enrichissants pour l'apprenant ;
- Un appareil pédagogique qui privilégie les activités de compréhension et des opérations cognitives ;
- Une familiarisation avec l'étude de la langue (grammaire, conjugaison et orthographe) sous forme de messages à partir d'exemples tirés des textes de lecture et de productions d'élèves ;

- Des projets d'écriture en rapport avec le thème et reliés au vécu de l'apprenant.

Pour se conformer aux contenus des manuels de français des classes du CE1 au CM2, les concepteurs ont réaménagé les contenus des manuels des classes du CI et CP. Les éditions révisées de 2009 de ces deux manuels nous ont amené à constater la même configuration que celle des manuels des classes du CE1 au CM2. Tous ces manuels au programme à l'école primaire, sont illustrés et la plupart des images correspond à celles présentes dans l'environnement immédiat des apprenants. Ces images jouent également différents rôles : les unes permettent d'amorcer un dialogue, une discussion ou un entretien ; les autres illustrent un texte qu'elles annoncent et tout cela participe à la stimulation, la motivation des apprenants pour faciliter enfin la compréhension.

Ces ouvrages conçus et réalisés par un groupe d'enseignants béninois sous la coordination de la Direction de l'Inspection Pédagogique (DIP), de l'Institut National pour la Formation et la Recherche en Education (INFRE) avec le soutien du projet EQUIPE (Equité et Qualité dans l'Enseignement Primaire au Bénin) et du projet CLEF/TMG (Children's Learning and Equity Foundations) avec le concours financier de l'USAID, sont très utiles aussi bien aux apprenants qu' aux enseignants et également aux parents désireux d'aider et de suivre leurs enfants à la maison.

Ils sont de véritables instruments efficaces de perfectionnement des capacités de lecture et contribuent à former pour mieux communiquer en français.

Si tous les manuels sont plus ou moins bien illustrés et que les images servent à la communication, il urge d'énumérer les compétences auxquelles pourrait aboutir l'enseignement de la langue par l'image pour une meilleure exploitation de l'image.

CHAPITRE II : L'IMAGE DANS LE PROCESSUS D'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS A L'ECOLE PRIMAIRE

Dans ce deuxième chapitre, nous avons d'abord abordé les compétences visées par l'enseignement de la langue par l'image puis ensuite, analysé de façon pratique quelques exemples d'utilisation d'image pour motiver les situations d'apprentissage, avant de relever enfin, les limites de l'utilisation de l'image dans l'enseignement/apprentissage du français.

2.1. Les compétences visées par l'enseignement de la langue par l'image

L'enseignement de la langue par l'image favorise essentiellement l'acquisition des compétences ci-après : l'acquisition des règles conversationnelles, l'expression et la communication orale et la maîtrise de la langue

- l'acquisition des règles conversationnelles :

Catherine Kerbrat-Orecchioni nous rappelle que «(…) les règles et principes qui sous-tendent le fonctionnement des conversations ne sont pas universelles ».[24] Elles peuvent donc varier d'une société à une autre, mais aussi au sein d'une même société en fonction de l'âge, du sexe, de l'origine sociale ou géographique des locuteurs.

Il convient donc d'asseoir progressivement ces règles au sein du groupe classe, tout en restant attentif aux habitudes culturelles des élèves. Loin de faire ici, une liste exhaustive de ces règles conversationnelles, nous pouvons, cependant, en dégager quelques unes :

- Respecter la prise de parole et travailler la qualité de l'écoute.
- Travailler le fonctionnement du système des tours à savoir : l'ordre des tours qui se négocie au coup par coup entre les participants (absence de hiérarchie).

[24] Patrick, DUGANG, « Une pédagogie de et par l'image permet-elle le développement de compétences dans le domaine de la langue orale chez l'apprenant non francophone ? », mémoire cafimf, 2000, p.16

- Apprendre à communiquer : tout est communication, il est impossible de ne pas communiquer. Quand les individus sont en présence, une certaine forme de communication s'établit entre eux et leurs comportements respectifs dépendent en partie de celui des autres. Le travail sur l'image permet de comprendre certains comportements : travail sur la kinésie ou sur la proxémie. Par exemple, un travail sur la bande dessinée permet de d'étudier les distances, les positions et les orientations des personnages.

- l'expression et la communication orale

A l'école primaire, l'objectif de communication peut se limiter à faire comprendre aux enfants que communiquer, c'est :

- ✓ Produire un message en fonction des interlocuteurs, d'une situation, du canal de communication…, (c'est s'interroger sur : qui dit quoi à qui ? dans quelles circonstances, avec quels effets ?) ;
- ✓ Moduler son discours en fonction de différentes variables (ajuster la forme, le contenu par rapport à son interlocuteur).

Cette aptitude à communiquer est appelée compétence de communication.

L'image, comme outil pédagogique, favorise l'apprentissage de la langue. Elle permet aux enfants de prélever un nombre suffisant d'éléments immédiatement déchiffrables qui conduisent à des interprétations, des échanges, des confrontations susceptibles d'installer des situations de communication authentiques facilitant les apprentissages.

L'image déclenche les échanges verbaux et provoque la prise de parole entre locuteurs pairs.

Faire parler une image, c'est chercher des signes qui permettent une lecture, mettre en relation les interprétations et les signes qui les fondent (« je dis cela parce que je vois ceci sur l'image »). En pratiquant souvent ce type d'activité, l'apprenant apprend à identifier des indices, à les mettre en relation puis à les interpréter. Par la stimulation qu'apporte l'image, l'apprenant est

amené à prendre spontanément la parole pour s'exprimer et justifier ses propos.

Enseigner une langue par l'image permet donc de travailler, en situation de communication, un grand nombre d'actes de langage.

- la maîtrise de la langue

Le travail sur l'image permet d'aborder le lexique de façon thématique. Il permet aussi de :

- Développer, enrichir, mémoriser et utiliser à bon escient dans son contexte, un vocabulaire précis ;
- Utiliser une structure syntaxique plus complexe. Par exemple, recourir à des connecteurs logiques lors de l'explication de l'image et introduire des relatives ;
- Privilégier un travail au niveau de la maîtrise du code et en particulier au niveau des outils linguistiques (outils grammaticaux et lexicaux) nécessaires à la réalisation d'un acte de langage.

Les actes de langage, pour être bien appréhendés, doivent être motivés. Quelle utilisation peut-on, en effet, faire de l'image pour motiver des situations de langage ?

2.2. Analyse des exemples d'utilisation de l'image pour motiver des situations de langage

Nous avons essayé à ce niveau, de donner quelques exemples d'activités qui impliquent l'utilisation de l'image pour motiver des situations de langage chez l'apprenant. Pour cela, nous avons utilisé comme supports fondamentaux certaines images contenues dans les manuels de français au programme dans les écoles primaires du Bénin.

Dans le souci de ne pas alourdir notre document, nous avons pris quelques images (ou séquences d'images) dans les manuels des classes du CI, CE2 et CM2 (annexe n°1) et avons suggéré des activités pour des objectifs bien déterminés.

Pour motiver les situations de langage, l'enseignant a un grand nombre de possibilités dans le choix du support et il propose les activités, selon les objectifs à atteindre.

Si nous prenons comme exemples :

- Support n°1 : les imagiers (ensemble d'images représentant des objets familiers) des pages 156 et 157 du manuel de français CI (annexe n° 2), l'enseignant pourra proposer des activités ci-après :

Activité 1 : Nommer les objets que tu connais ;

Activité 2 : L'enseignant peut désigner un objet que l'apprenant n'a pas pu nommer et demander à quoi cela ressemble ;

Activité 3 : L'enseignant peut également demander de chercher toutes les images des objets qu'on utilise souvent à la maison (tomate, balai, téléphone, pain, vélo, radio, feu,…) ;

Activité 4 : Dans cet ensemble d'images, l'enseignant peut demander aux apprenants de lui montrer l'image du chapeau ou de la souris…

Objectifs des activités : Toutes ces activités permettront aux apprenants non seulement d'enrichir leur vocabulaire en découvrant ce qu'ils ne connaissaient pas mais aussi de savoir sélectionner un élément dans une masse d'informations et de savoir lire.

- Support n°2 : Images séquentielles ou bande dessinée (annexes n°3)

Avec ces deux exemples, on peut faire exécuter plusieurs activités aux apprenants à savoir :

Activité n°1 : Inventer ou imaginer une histoire cohérente à partir des images ;

Activité n°2 : Décrire ce que l'on observe sur les images ;

Activité n°3 Imaginer la fin d'une histoire dont le début est raconté par une suite d'images par exemple ;

Activité n°4 : Partir des mêmes images pour inventer plusieurs histoires, si possible.

Les objectifs que visent ces activités sont divers. Tout d'abord, elles permettent aux apprenants de découvrir la polysémie (plusieurs sens d'une même chose), ensuite de développer leur imagination et enfin de leur permettre de savoir mettre de l'ordre et de la logique dans un ensemble désordonné.

- Support n°3 : textes illustrés, contes … (annexes n°4)

Pour ces exemples, les images servent d'illustrations aux textes et avant de passer à la lecture du texte, l'enseignant peut chercher à savoir ce que chaque apprenant comprend de l'image pour voir s'il est en accord avec ce que le texte propose. L'objectif visé est d'amener les apprenants à rechercher dans l'illustration des indices qui renvoient au texte, la correspondance entre texte et image. Notons que dans la plupart des cas, c'est une correspondance partielle. L'image illustratrice ne correspond qu'à une partie du texte.

Si nous nous basons sur tout ce qui précède, pouvons-nous affirmer que l'utilisation de l'image est une garantie pour la réussite et l'efficacité de l'enseignement/apprentissage du français à l'école primaire ? N'y a-t-il pas des insuffisances à l'utilisation de l'image dans le processus d'enseignement/apprentissage de la langue ?

2.3. *Insuffisances et limites de l'utilisation de l'image dans l'enseignement/apprentissage du français*

« Une image vaut mille mots ». C'est une expression qu'il ne faut pas prendre au pied de la lettre et prétendre que l'essentiel de la communication se fait et se limite à l'image. Ni l'image ni le mot ne sont omnipotents. Il serait plus exact d'affirmer que mots et images sont des modes de communication complémentaires. Quand il s'agit de montrer et de particulariser, l'image est, sans doute, plus efficace et quand il s'agit de démontrer et de généraliser, le mot est, à coup sûr, plus approprié.

Prenons un exemple, le mot « chaise » désigne un référent bien concret. Le mot « chaise » évoque simultanément « tous les appareils utilisés pour s'asseoir » dont chacun a fait l'expérience. Son signifié constitue une généralisation déductive, le dénominateur commun à des objets finalement

fort divers. Le mot en représente les caractéristiques communes. Le signifié évoqué par un mot est lié à l'expérience ; il a besoin de temps pour se raffiner. Cela est peut être encore plus vrai pour les mots représentant des réalités abstraites.

Prenons le mot « justice ». Le signifié est une abstraction qui est, elle aussi, construite sur l'expérience. Le mot « justice » représente l'idée commune à une série d'événements, de relations sociales et de comportements individuels. Sans l'existence de « comportements justes » dans un groupe social donné, impossible que le mot « justice » figure dans le lexique de ce groupe ; sans quoi ce mot désignerait une chose inexistante, ce qui serait absurde.

APPORTS ET SUGGESTIONS

Au terme de ce travail de recherche, nous pouvons affirmer sans prétention de notre part que, l'utilisation de l'image à des fins pédagogiques est une avancée dans l'histoire de la didactique des langues. En effet, ce travail nous a permis de déduire que l'utilisation de l'image dans les activités pédagogiques, doit être revalorisée pour une meilleure acquisition des notions à enseigner. Il faudra également multiplier les activités qui nécessitent l'utilisation des images afin de permettre aux apprenants d'être suffisamment intéressés et aptes à acquérir le savoir.

Dans les manuels de français qui sont au programme dans les écoles primaires, nous avons constaté que les images ne sont pas suffisamment coloriées. Elles sont, pour la plupart, en quatre couleurs (verte, blanche, noire et grise). Ces couleurs sont insuffisantes pour capter l'attention des apprenants qui sont habitués à une multitude de couleurs d'une part, et ne sont pas de nature à leur favoriser l'apprentissage des couleurs d'autre part (prenons pour exemple les images de l'annexe n°5 où certaines couleurs jaune, rouge, bleue y sont mentionnées mais ne sont pas identifiables). En plus, un apprenant qui sait et qui voit dans son environnement, que la tomate mure est de couleur rouge et que la banane et l'orange, quand elles sont mûres sont jaunes ne sera pas comblé par les images de ces manuels.

Nous suggérons donc, dans la mesure du possible, qu'il y ait plus de couleurs dans les manuels, d'abord pour les rendre plus attrayants, mais également pour motiver et attirer plus les apprenants.

Nous pensons aussi que l'intégration de la vidéo dans les classes serait un atout pour plus attirer et motiver les apprenants dans le processus de communication étant donné que le mouvement dans la vidéo est un facteur stimulant. C'est une option coûteuse, nous le reconnaissons, mais rien ne vaut l'instruction. Pour minimiser le coût, on n'a pas forcément besoin de doter chaque classe de l'appareil mais plutôt doter chaque école d'un ou de deux appareil(s) afin que tour à tour chaque classe puisse en faire usage.

L'enseignant peut enfin utiliser des puzzles que les apprenants seront amenés à reconstitués afin de retrouver l'image complète qui s'y cache. Cela développera en eux l'orientation dans l'espace, le repérage d'indices et l'explication des indices retenus.

Pour finir, il est important que l'enseignant à qui il revient la lourde charge d'inculquer le savoir aux apprenants reçoive régulièrement des formations afin de bien accompagner ces enfants dans le processus de la communication.

Voila en bref, les quelques suggestions que nous inspire ce travail.

CONCLUSION

L'importance de l'introduction des images à l'école, se justifie d'un point de vue social, culturel, pédagogique mais aussi linguistique. En effet, la verbalisation est présente, dès la première étape de la construction du sens. Qu'il s'agisse d'apprentissage du français pour les élèves ou de tout autre apprentissage, la principale activité est de faire parler, de communiquer. Rappelons, dès lors, les propos de Jérôme Bruner qui insiste sur le fait : « (…) que la seule manière d'apprendre l'usage du langage, c'est de l'utiliser pour communiquer. Cela ne peut s'apprendre in vitro ». Nul n'est besoin de revenir également sur l'aspect motivateur de l'image qui est à la base de tout apprentissage de toute langue.

L'utilisation intensive et tous azimuts de l'image dans les années soixante, véritable dogmatisme pédagogique, ainsi que les avancées des recherches en sémiologie, nous ont permis de comprendre et d'appréhender l'image en tant que code. Nous avons vu que la signification d'une image n'a rien de simple et que le rapport à celle-ci n'est pas universel, mais qu'il est conditionné par les références socioculturelles de la personne qui la regarde. L'utilisation de l'image favorise également la réalisation de certains actes de langage. Le travail avec les images met en œuvre des capacités de nomination et de conceptualisation.

Point n'est besoin de rappeler la fonction polysémique de l'image : l'image n'est pas porteuse d'un sens unique, sa lecture dépend d'un grand nombre de facteurs. On peut citer, entre autres : le contexte (vécu, connaissances et apprentissages préalables…), l'âge, le sexe, l'état psychologique, l'époque…et aussi le milieu socioculturel.

« Contrairement à un préjugé courant et très répandu, l'accès à l'image n'est pas identique selon les milieux socioculturels »[25].

[25] Louis, PORCHER, - *L'école parallèle*, Larousse, 1974, page 105 Cité par Patrick DUGANG dans « Une pédagogie de et par l'image permet-elle le développement de compétences dans le domaine de la langue orale chez l'apprenant non francophone ? », mémoire cafimf, 2000, p.5

En effet, chaque culture a sa façon propre de découper la réalité non linguistique de l'image. Son introduction dans une classe multiculturelle favorise les échanges culturels : apports de connaissances, réflexion sur sa propre culture et sur celle de l'autre, confrontations d'opinions…. et permet de mettre en place une culture commune (culture scolaire)

Il convient de s'interroger, quelque peu, sur le statut sémiologique de l'image, c'est à dire la façon dont l'image contribue à l'élaboration du sens. La sémiologie (selon le suisse Ferdinand de Saussure 1857-1913) considère l'image comme un système de signes ayant des relations certaines entre le référent (c'est- à- dire la réalité à laquelle renvoie l'image) et le signifiant (les traces perceptibles : photo, dessins…).

A l'heure du multimédia et d'Internet, nous vivons dans un univers d'images, univers qui doit être maîtrisé par nos élèves. Cette maîtrise participera à la construction de leur personnalité, à leur capacité à produire des images. Il ne s'agira pas de produire des œuvres d'art, ni de faire d'eux des photographes, graphistes ou autres métiers de l'image, mais simplement des citoyens critiques, actifs et responsables car il serait insensé de penser que tout le monde peut être Picasso ou Renoir ou un grand cinéaste.

Finalement, on peut penser que si les images sont un support privilégié pour mener des activités langagières, un travail sur l'image peut être également un excellent moyen de préparer les enfants à la lecture, comme le préconise J. DANSET : « L'image appelle à la lecture. La lecture d'images fournit la base à partir de quoi se construisent les schémas de la lecture, représente un exercice intellectuel qui demande un double effort d'analyse et de synthèse et prépare ainsi l'apprenant à l'intelligence de la lecture. (…). Il est donc important que la lecture d'images précède l'apprentissage de la lecture »[26].

[26]Jacqueline, DANSET-LEGER, -L'apprenant et les images de la littérature enfantine.- Mardaga, 1980, p 203, Cité par Patrick DUGANG dans « Une pédagogie de et par l'image permet-elle le développement de compétences dans le domaine de la langue orale chez l'apprenant non francophone ? », mémoire cafimf, 2000, p.5

BIBLIOGRAPHIE

- ADJIBODOU, Aristide Adébayo, (2006), *L'enseignement/apprentissage en langues nationales: une alternative au renforcement des compétences intellectuelles pour un développement durable*, mémoire de DEA, UAC
- BOUNIE, D., *sémiologie de l'image*, Polytech'Lille, LAAL.
- BOURGUIGNON Christine, (mars 1999), article paru dans la revue de l'EPI n°93.
- Bulletin Officiel HS N°8 du 21 octobre 1999 : L'école de tous les possibles : les langages, priorité de l'école Maternelle
- BUYSSENS, Eric, *La communication et l'articulation linguistique*
- DACHET, Fabienne, *lecture d'images*. Document PDF
- DANSET-LEGER, Jacqueline, (1980), *L'apprenant et les images de la littérature enfantine*, Mardaga, p 203.
- DOMENJOZ, Jean-Claude, (septembre 1998), *l'approche sémiologique*.
- DUGAND, Patrick, (2000), *Une pédagogie de et par l'image permet-elle le développement de compétences dans le domaine de la langue orale chez l'apprenant non francophone ?* , mémoire cafimf.
- LE ROBERT, (1993), *Dictionnaire historique de la langue française*, pages 996 -997
- METZ, Christian, (1977), *Essais sémiotiques*.- KLINCKSIECK : Esthétique
- MORRIS, Charles, 1974 (1938), *Fondements de la théorie des signes*, *Langages*, N° 35, p. 17
- MOUNIN, Georges, (1970) *Introduction à la sémiologie*, Editions de Minuit, p. 13.
- PARENT-SCHAEFER, Vivette, (du 26 mai 1993), TDC (Textes et Documents pour la Classe) dans son numéro 656 ;
- PORCHER, Louis, (1974), *L'école parallèle*, Larousse, page 105
- Rapport d'exécution du Projet EQUIPE, Août 2005, *Renforcement des compétences des personnels appropriés du Ministère des*

Enseignements Primaire et Secondaire en matière d'évaluation selon l'Approche Par Compétence.

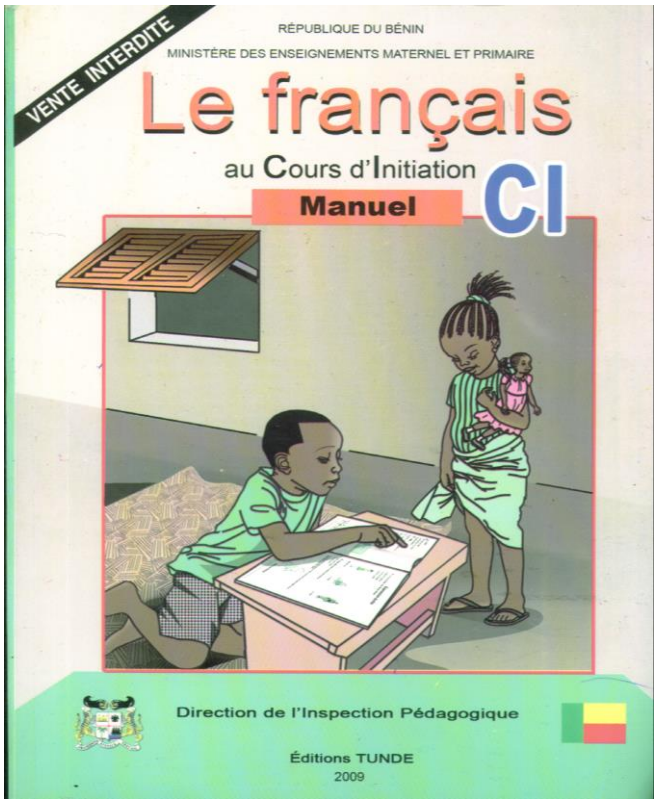
- ROBERT, Jean-Pierre, *Dictionnaire pratique de didactique du FLE.*
- RODRÍGUEZ SEARA, Ana, (2001), *L'évolution des méthodologies dans l'enseignement du français langue étrangère depuis la méthodologie traditionnelle jusqu'à nos jours.*
- SANWOUEKOUA, B. Noël, (2001-2002), *Langues et Education : Les veillées de contes en milieu NATEMBA*, Mémoire de maîtrise, UAC.
- TARDY, Michel, (1973), *Le professeur et les images*, PUF.

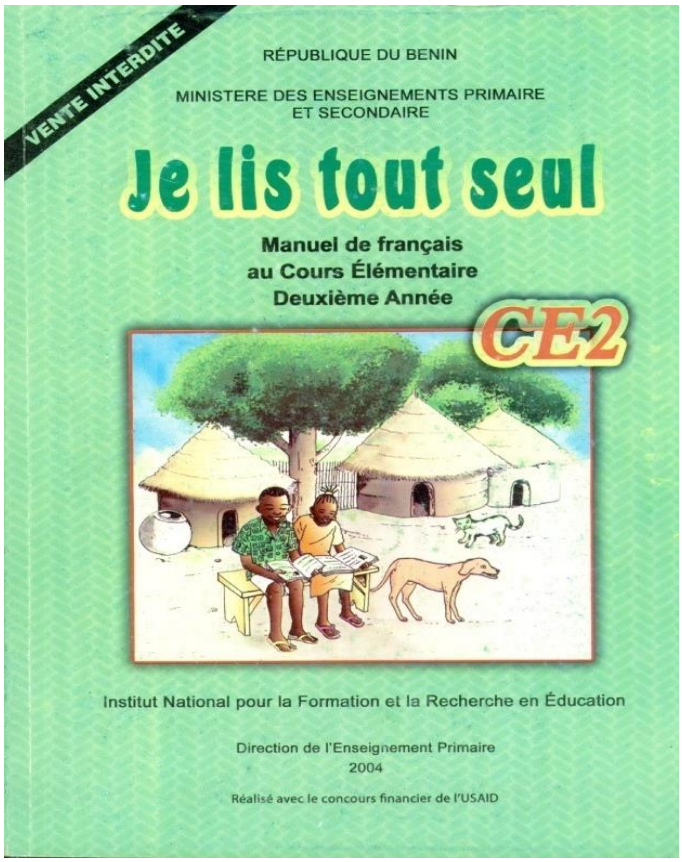
WEBOGRAPHIE

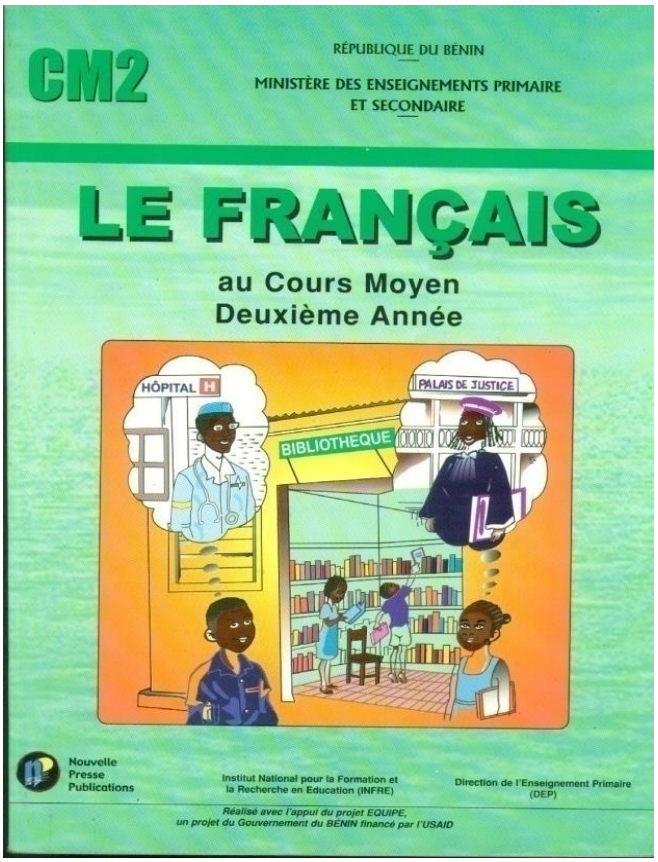
- http://fr.wikipedia.org/wiki/Sémiologie
- http://fr.wikipedia.org/wiki/Didactique».
- www.google.com
- www.infotheque.info/ressources/7406.html
- www.surlimage.info/écrits/image.html

ANNEXES

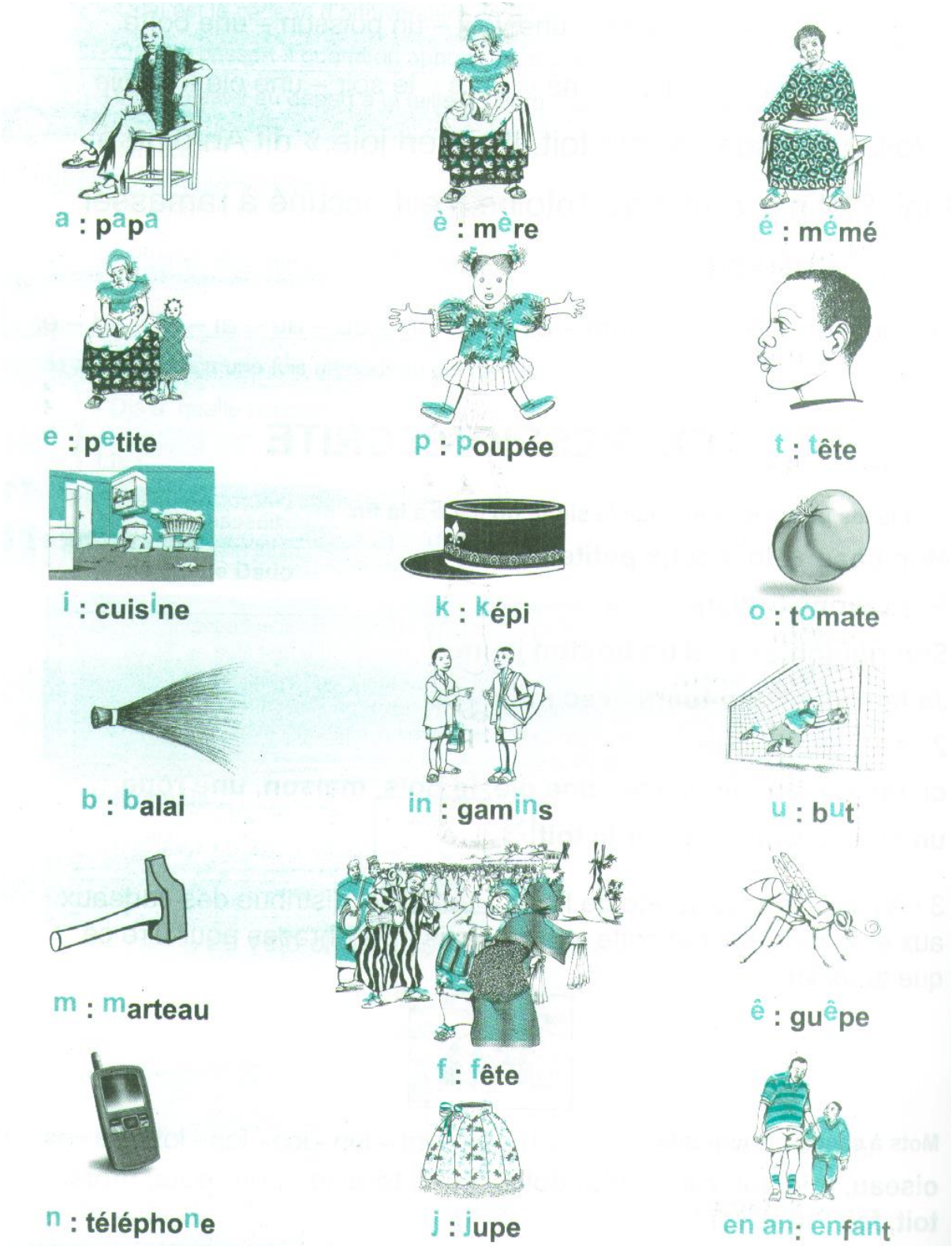
Annexe n°1 : Les manuels utilisés







Annexe n°2 : Support d'activités n°1 : Les imagiers





d : ordure



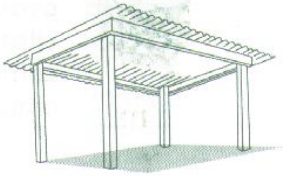
ain : pain



v : vélo



s : souris



g : hangar



on : oncle



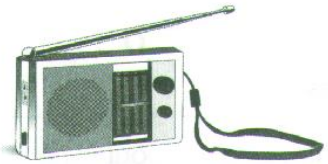
l : légume



eu : feu



om : comprimés



r : radio



ed : pied



ez : nez



ai : craie



eau : chapeau



oi : oiseau



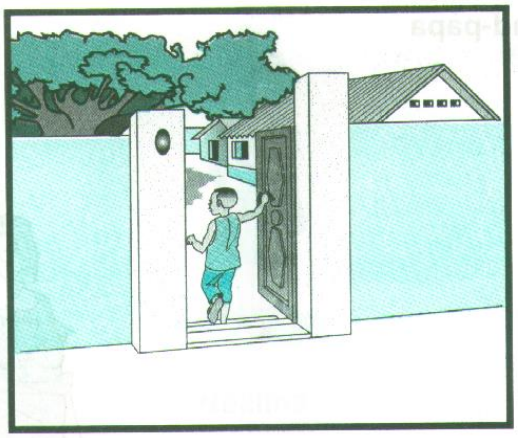
c : camarades

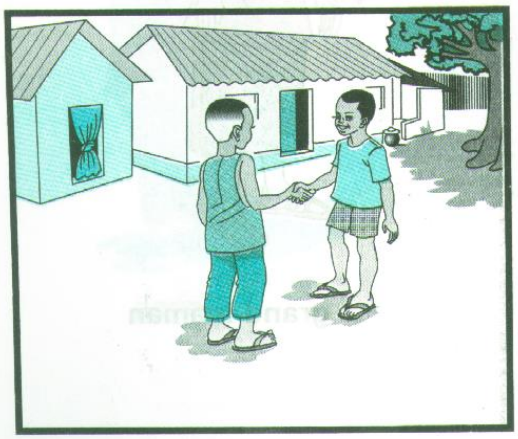
Annexe n°3 : Support n°2 : Les images séquentielles et les bandes dessinées

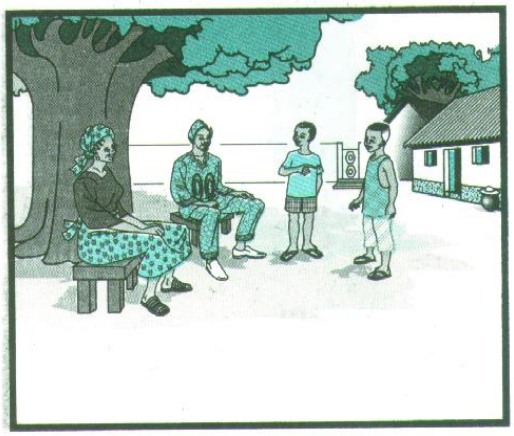
UNITE 1 **Communication orale : Entretien**

Ton ami(e) te rend visite pour la première fois dans ta maison. Les membres de ta famille ne le / la connaissent pas. Dans un entretien, en situation, reprends la scène pour le groupe-classe.

Observe les images ci-dessous. Imagine une histoire cohérente à partir de ces images.







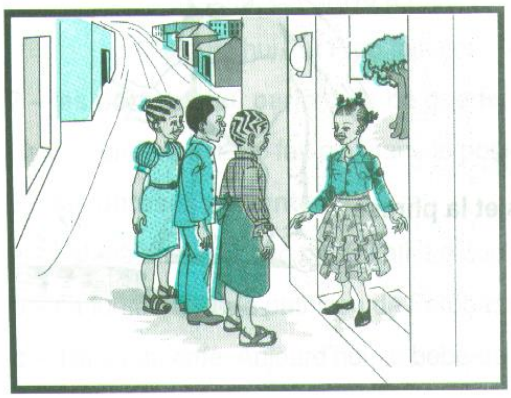
10

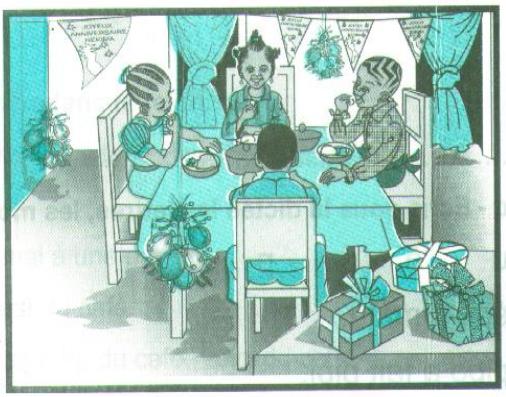
UNITE 17 — Communication orale : Entretien

C'est la fête. Tu as des invités. Vous bavardez et mangez. Présente avec ton groupe la scène pour le groupe-classe.

Observe les images ci-dessous. Imagine une histoire cohérente à partir de ces images.







36. En passant la frontière

Toni, après son voyage effectué au Togo, en compagnie de son oncle, raconte à son amie Baké comment se déroule la vie à nos frontières.



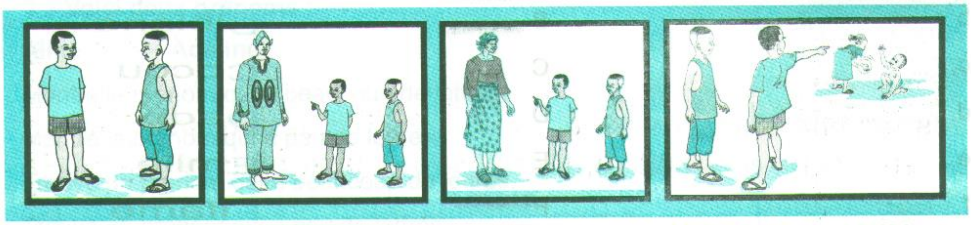
159


Qui doit avoir une carte d'identité ou un passeport ?
Les adultes : la carte d'identité pour les citoyens ressortissants de la CEDEAO, le passeport pour les autres.
Ah ! bon. C'est compris... Et à quoi sert le bureau des douanes
Tu sais, Baké, c'est là que se font les formalités de dédouanement des marchandises pour ceux qui en ont.
... Mais si tout cela est connu, pourquoi dis-tu que la vie à nos frontières est si différente ?
On y rencontre des gens de même famille qui ne sont pas de même nationalité.
?! Incroyable !!
... Mais vrai...
Mon oncle m'a dit que c'est du fait de la colonisation.
À la frontière, il y a du monde. Les gens vont et viennent : des commerçants, des touristes, des badauds... Mais attention aux voleurs !
J'imagine que ça n'a vraiment pas été facile pour toi !
Non, Baké. Nos papiers étaient parfaitement en ordre.
Merci Toni. Comme j'aimerais vivre aussi cette réalité un jour !
SONONO4

160

Annexe n° 4 : Support n°3 : Les textes illustrés

Texte 1 Béré présente sa famille



Bonjour Dossou ! Bonjour Béré | Voici mon papa | Voici ma maman | Voilà Sotima et Nékima

Lis le texte suivant et tu sauras pourquoi et comment il faut entretenir ses dents.

3. L'entretien des dents

Les dents sont importantes



Nous avons besoin de manger pour vivre. Et pour manger aisément, nous nous servons de nos dents qui nous permettent de couper, de déchirer et de mâcher les aliments pour mieux les digérer. Celui qui n'a pas toutes ses dents mange difficilement : les dents sont importantes pour nous.

Qu'allons-nous faire pour les conserver ?

Compte tenu du rôle important qu'elles jouent, nous devons les entretenir en les brossant correctement après chaque repas ou au moins deux fois par jour, matin et soir.



Ce nettoyage se fait à l'aide de la brosse végétale ou de la brosse à dents et du dentifrice vendus dans le commerce. Il doit se faire dans tous les sens, surtout à partir de la racine de la dent. Il ne faut surtout pas oublier le dessus des dents. Ce nettoyage permet de dégager tous les débris de nourriture qui se logent entre les dents après le repas.

Pourquoi devons-nous entretenir nos dents ?

Nous savons que sans nos dents, nous ne pouvons pas bien manger, ni bien digérer. Or, quand on ne les brosse pas régulièrement, les restes de nourriture se logent entre nos dents, pourrissent et sentent mauvais. Ils favorisent la multiplication des microbes qui attaquent nos dents et provoquent ainsi la carie dentaire. Quand elles sont cariées, non seulement nous ressentons des douleurs dans nos dents, mais il arrive que nous les ressentions également dans les oreilles, dans les yeux, dans la gorge et même dans la tête. Parfois, cela provoque la fièvre et tout notre corps souffre.

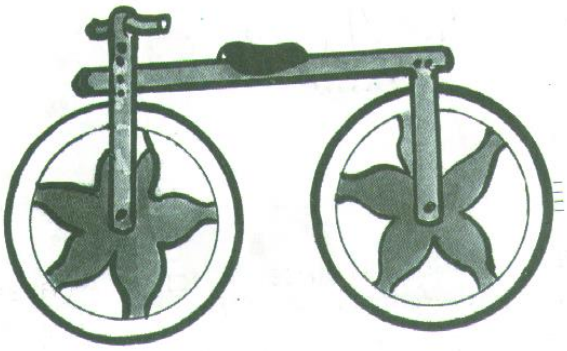
Veillons donc à l'entretien de nos dents !

10

Lis le document que voici pour savoir comment la bicyclette a évolué à travers le temps.

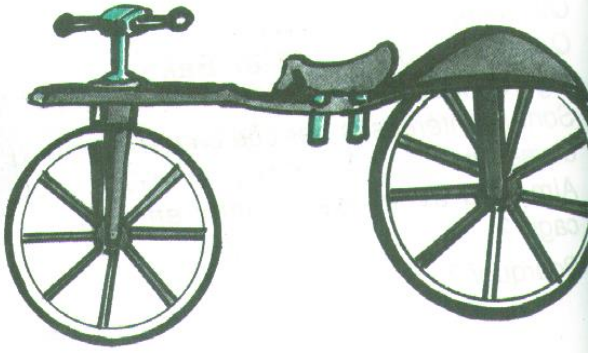
21. L'histoire de la bicyclette

La bicyclette est un moyen de déplacement qui est encore utilisé dans nos villes et campagnes. La bicyclette que nous connaissons tous n'a pas toujours eu cet aspect. Elle a eu un début très modeste. Les premières bicyclettes nous font rire quand nous en voyons un dessin, mais pour les gens de ce temps, c'était un véhicule extraordinaire.



Le tout premier appareil de locomotion est le célérifère. C'est un moyen de déplacement à deux roues reliées par un cadre de bois. Il n'a pas de pédalier. Il faut pousser avec les pieds sur le sol pour le faire avancer.

La draisienne est l'ancêtre de la bicyclette. Elle a deux roues reliées par une pièce de bois sur laquelle on monte à califourchon. Il est muni d'une direction à pivot. La draisienne fut fabriquée en 1816 par le baron Drais, d'où son appellation.

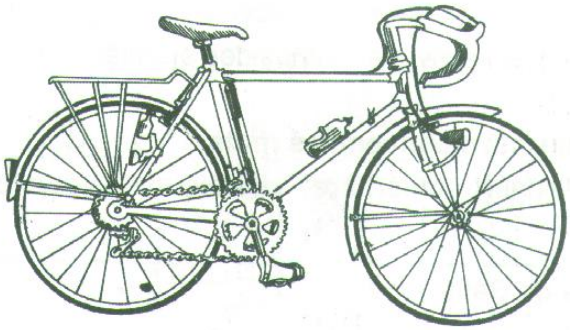


Le vélocipède a connu une amélioration par rapport à la draisienne où on possède un pédalier. On n'a plus besoin de poser les pieds sur le sol pour le faire avancer. La roue avant est plus grande que la roue arrière.



La bicyclette est un vélocipède amélioré, formé d'un cadre portant à l'avant une roue directrice. Cette roue est commandée par un guidon. À l'arrière, se trouve une roue motrice entraînée par un système de pédaliers.

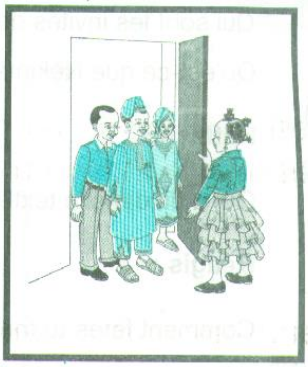
La bicyclette est apparue en 1880.



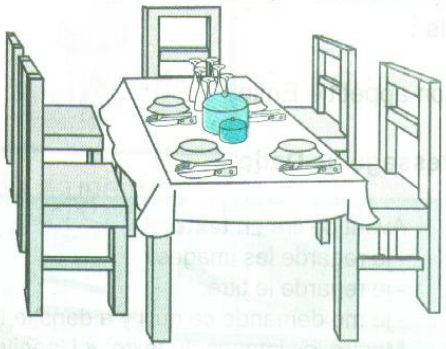
Annexe n°6 : Les déficits de couleurs

Texte 17 L'anniversaire de Nékima







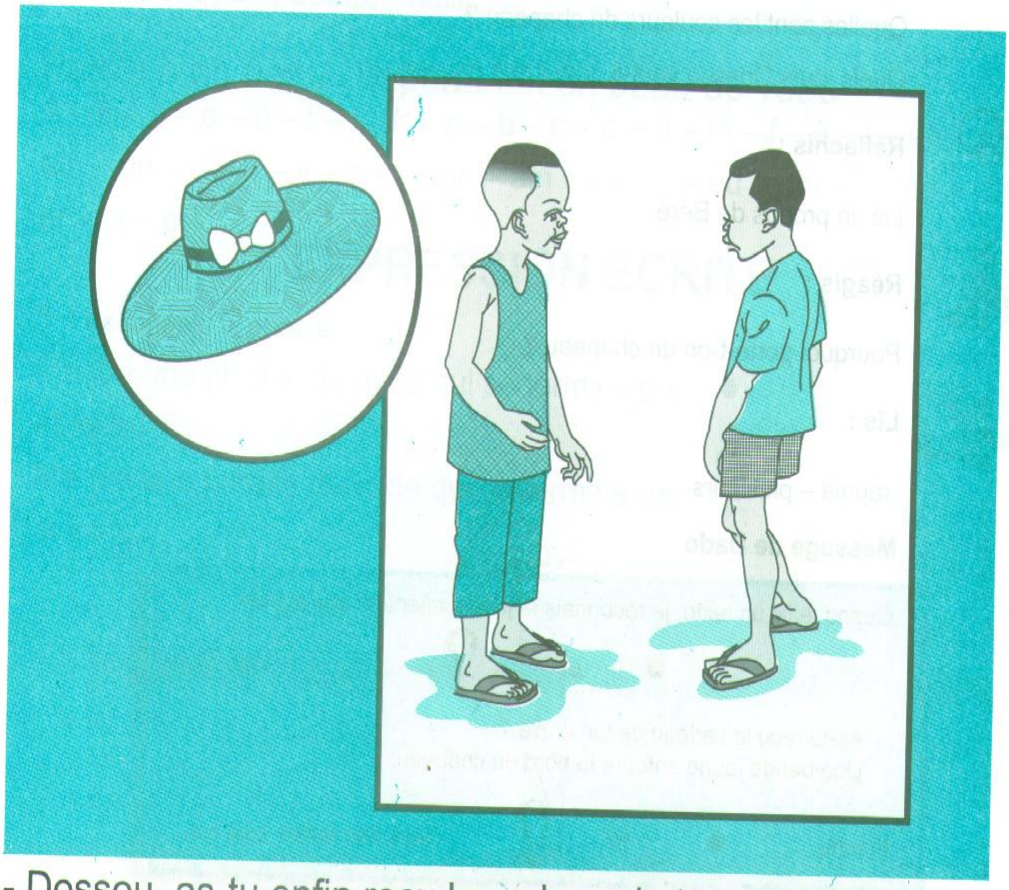


Aujourd'hui c'est mon anniversaire. J'ai porté une camisole verte et une jolie jupe jaune. Il est midi et j'attends mes invités.

- Enfin les voilà !
- Bonjour Nékima et bon anniversaire.
- Merci Adé, je suis contente de te voir avec nos amies.
- Bon anniversaire Nékima !
- Merci Madina, je suis heureuse de te voir.
- Allons, passons vite à table ! Bon appétit !

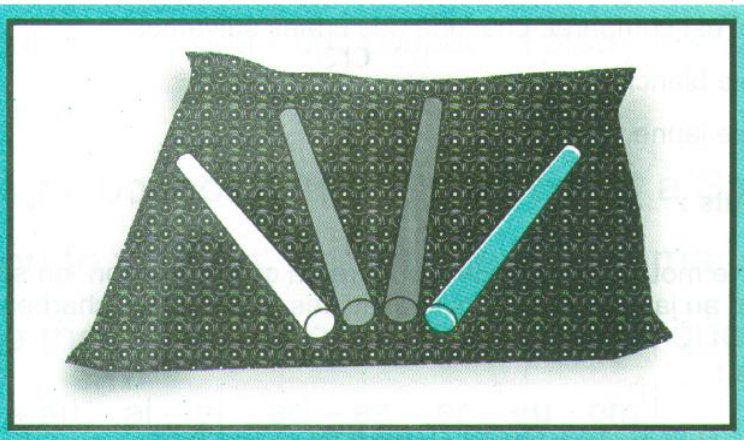
81

Texte 32 Le chapeau de Dossou



- Dossou, as-tu enfin reçu le cadeau de ton oncle Laurent?
- Oui, Béré ! je ne te l'ai pas encore dit ! C'est un beau chapeau en raphia teinté. Il a plusieurs couleurs. La couleur dominante est le vert. Une bande jaune entoure le bord. Un nœud rouge se trouve au-dessus du chapeau. Mon chapeau rappelle le drapeau national. J'aime bien ce chapeau. Je le porterai les jours de fête.
- Demain, je viendrai voir ton chapeau.

Texte 33 Tout ça pour moi



Craie blanche !
Blanche comme le coton blanc.
Craie rouge !
Rouge comme le soleil levant.
Craie bleue !
Bleue comme le ciel pur.
Craie jaune !
Jaune comme le jaune d'œuf.
Craie verte !
Verte comme les feuilles des arbres.
Et tout ça pour moi !
Mais, et la craie noire ?
Noire comme du charbon !

TABLE DES MATIERES

REMERCIEMENTS……ii
SOMMAIRE……iii
INTRODUCTION……1
0.1. Problématique……5
0.2. Objectifs de l'étude……5
0.3. Approche théorique de l'étude sémiologique……6
0.4. Cadre méthodologique……8
1ERE PARTIE : L'IMAGE EN SEMIOLOGIE ET EN DIDACTIQUE DES LANGUES……10
CHAPITRE I : L'IMAGE ET LA SEMIOLOGIE ……11
1.1 Le signe et l'image……11
1.1.1. Clarifications conceptuelles……11
1.1.2. Le rapport signe/image……15
1.2 Les types d'image et leurs caractéristiques……16
1.2.1. Les différents types d'image……16
1.2.2. Les caractéristiques des différents types d'image ……18
1.3 Les relations image/langue et image/texte……19
1.3.1. La relation image/langue……19
1.3.2. La relation image/texte……20
CHAPITRE II : L'IMAGE ET LA DIDACTIQUE DES LANGUES……23
2.1. L'intégration de l'image en didactique des langues……23
2.1.1. L'école et les images……23
2.1.2. Image et pédagogie ……24
2.2. *L'enseignement/apprentissage de la langue par l'image* ……25
2.2.1. Le processus d'enseignement/apprentissage……25
2.2.2. L'enseignement/apprentissage de la langue par

l'image……25

2.3. Les fonctions de l'image et les catégories d'images à intégrer aux pratiques pédagogiques ……..26

2.3.1. Les fonctions de l'image dans l'histoire de la didactique des langues……..26

2.3.2. Quelles images intégrer ? ……28

2EME PARTIE : L'ENSEIGNEMENT /APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS, LANGUE SECONDE PAR L'IMAGE A l'ECOLE PRIMAIRE……30

CHAPITRE I : DE LA CONCEPTION A LA MISE EN ŒUVRE DES METHODES D'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS.……31

1.1. Les méthodes d'enseignement/apprentissage du français……31

1.2. Analyse de la méthode d'enseignement du français à l'école primaire au Bénin……..40

1.3. Présentation globale des manuels de français au programme à l'école primaire au Bénin……..42

CHAPITRE II : L'IMAGE DANS LE PROCESSUS D'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS A L'ECOLE PRIMAIRE……45

2.1. Les compétences visées par l'enseignement de la langue par l'image ……45

2.2. Analyse des exemples d'utilisation de l'image pour motiver des situations de langage……47

2.3. Insuffisances et limites de l'utilisation de l'image dans l'enseignement/apprentissage du français……..49

APPORTS ET SUGGESTIONS……51

CONCLUSION……53

BIBLIOGRAPHIE……55

WEBOGRAPHIE……56

ANNEXES……57

TABLE DES MATIERES……71