

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

**UNIVERSITE MOHAMED KHIDER -BISKRA
FACULTE DES LETTRES ET DES LANGUES
DEPARTEMENT DES LETTRES ET DES LANGUES ETRANGERES
FILIERE DE FRANÇAIS**



**Thèse élaborée pour l'obtention du diplôme de Doctorat
Option : Didactique**

**LES FONCTIONS DIDACTIQUES DU SIGNE
ICONIQUE DANS LES MANUELS SCOLAIRES DE
FRANÇAIS DE L'ECOLE PRIMAIRE EN ALGERIE**

Sous la direction de :
Pr. DAKHIA Abdelouahab

Présentée par :
MENNADI Abdelwahid

Membres du jury :

Président	KETHIRI Brahim	M.C.A	Université Mohamed Khider - Biskra
Rapporteur	DAKHIA Abdelouahab	Professeur	Université Mohamed Khider - Biskra
Examineur	FEMMAM Chafika	M.C.A	Université Mohamed Khider - Biskra
Examineur	MANAA Gaouaou	Professeur	Centre universitaire de Barika
Examineur	BAHLOUL Nouredine	Professeur	Université 08 mai 1945- Gulema
Examineur	FAID Salah	M.C.A	Université Mohamed Boudiaf -M'Sila

Année universitaire 2018 /2019

Remerciements

Je tiens à remercier beaucoup mon encadreur,

Pr DAKHIA Abdelouahab, pour l'aide précieuse
et l'assistance qu'il a portées.

Je remercie aussi : madame FEMMAM Chafika et
messieurs KETHIRI Brahim , GAOUAOU Manaa,
BAHLOUL Noureddine et FAID Salah, membres de
jury, qui ont accepté d'évaluer mon travail.

Sommaire

Première partie

Le signe iconique et l'enseignement- apprentissage des langues

Premier chapitre

Le signe iconique dans le contexte Sémiotique

Deuxième chapitre

*La place du signe iconique dans les différentes méthodologies d'enseignement
– apprentissage des langues*

Deuxième partie

Les manuels scolaires de français au cycle primaire en Algérie

Premier chapitre

L'élaboration des manuels scolaires

Deuxième chapitre

Les programmes de français au cycle primaire

Troisième partie

L'image dans les manuels scolaires de français

Premier chapitre

Description des manuels scolaires de français

Deuxième chapitre

Analyse des images contenues dans les manuels scolaires

Introduction générale

Introduction générale

L'enseignement du français au primaire vise le développement des compétences de communication chez les apprenants à l'écrit (lire et écrire) et à l'oral (écouter et parler). Le cycle primaire en Algérie est réparti en deux paliers le premier d'une durée de deux ans, et le deuxième d'une durée de trois ans. Ce deuxième palier appelé palier d'approfondissement ; l'apprenant ayant déjà passé deux ans de scolarité en langue arabe, sera initié à la langue étrangère 1. Il sera amené à communiquer à l'écrit et à l'oral dans des situations scolaires adaptées à son développement cognitif.

La loi d'orientation sur l'éducation nationale (N°08-04 du 23 janvier 2008) a précisé le rôle de l'école algérienne : « l'école algérienne a pour vocation de former un citoyen doté de repères nationaux incontestables, profondément attaché aux valeurs du peuple algérien , capable de comprendre le monde qui l'entoure, de s'y adapter et d'agir sur lui et en mesure de s'ouvrir sur la civilisation universelle »¹, par conséquent cette école qui : « assure les fonctions d'instruction , de socialisation et de qualification »² doit aussi « permettre la maîtrise d'au moins deux langues étrangères en tant qu'ouverture sur le monde et moyen d'accès à la documentation et aux échanges avec les cultures et les civilisations étrangères »³

L'énoncé des finalités de l'enseignement des langues étrangères permet de définir les objectifs de l'enseignement du français comme suit : « le français est enseigné en tant qu'outil de communication et d'accès direct à la pensée universelle en suscitant les interactions fécondes avec les langues et les cultures nationales »⁴

Le manuel scolaire est un outil multifonctionnel, un support didactique, son objectif principal est de décliner progressivement les savoirs définis par les programmes officiels du ministère de l'éducation nationale. C'est un outil pédagogique qui offre aux apprenants et aux enseignants des supports d'apprentissage ou d'enseignement pour l'appropriation des connaissances ou des compétences visées par ces programmes.

¹Journal Officiel de la République Algérienne, 08-04, chapitre 1, article 2.

²Ibid.

³Journal Officiel de la République Algérienne, 08-04, chapitre 2, article 4.

⁴ Programme de français de la 3^{ème} année primaire(2011).O.N.P.S. Alger.p3.

Les manuels scolaires sont des ouvrages « conçus dans l'intention, plus ou moins explicite ou manifeste [...] de servir de support écrit à l'enseignement d'une discipline au sein d'une institution scolaire »⁵.

Les manuels scolaires de français, objets de notre étude, sont conçus par le ministère de l'éducation nationale. Ces manuels sont destinés aux élèves de l'école primaire (3^{ème} année primaire, 4^{ème} année primaire et 5^{ème} année primaire). Ils sont édités par l'Office National des Publications Scolaires O.N.P.S, et ils sont réédités chaque année pour les besoins des écoles Algériennes. Ces manuels de français viennent de remplacer ceux qui les ont précédés, ils traduisent le nouveau programme de français et ils s'inscrivent dans le cadre de la réforme de l'école algérienne. L'objectif principal des nouveaux programmes adoptés c'est l'utilisation de l'apprentissage du français comme moyen d'éducation à une citoyenneté responsable et active des apprenants par l'affirmation de soi et le développement de l'esprit critique.

L'exploitation de l'image en classe a une longue histoire. Comenius le philosophe Tchèque a publié en 1693 l'une des premières méthodes d'apprentissage de la langue par l'image. Le manuel du latin *Orbis Sensalium Pictus*, contenait 150 illustrations, les enseignants devaient motiver les apprenants à observer le monde qui les entourait en faisant recours aux cinq sens.

Locke le philosophe anglais notait dans ses *Quelques pensées sur l'éducation* que si : « l'exemplaire d'Esopé du jeune lecteur contient des illustrations cela l'amusera encore plus et l'encouragera à lire »⁶. Nous notons que même à cette époque on savait que l'image est capable d'éveiller l'intérêt de l'apprenant pour étudier et avoir un goût de la découverte.

La méthodologie structuro-globale audio-visuelle (SGAV) accordait une importance aux images à partir des années 1950, l'un de ses principes c'est d'associer des bandes magnétiques avec des diapositives projetées. Les dessins exploités assurent la traduction visuelle des énoncés pour faciliter l'accès au sens aux apprenants. Cette représentation réduit

⁵Choppin,A. (1992).les manuels scolaires , histoire et actualité ,Paris Hachette éducation, cité par BruillardEric(2010), dans un ouvrage à apparaitre coordonné par G.Guedet et L.trouche, INRP.p 115

⁶Melot,M. (2007). Une brève histoire de l'image. L'œil neuf. Paris. p 89

le rôle des images au décryptage et s'éloigne de son fonctionnement naturel. D. Coste critique « illusoire transparence d'une écriture iconique »⁷.

D'autre part, Margerie considérait qu'il y a un écart entre les fonctions de l'image dans la réalité et les fonctions de l'image exploitée en classe (pédagogique). Les supports visuels sont exploités dans le processus enseignement-apprentissage des langues pour faciliter la compréhension (accès au sens), cet emploi ne correspond pas au rôle de l'image en dehors de la classe. En effet l'image peut faire rêver, séduire, faire sourire, elle permet de dénoncer, d'expliquer, d'identifier ou de provoquer dans des situations et des contextes différents.

Tardy⁸ soutient que les images servent de liaison entre le système linguistique de langue maternelle et celui de la langue cible. Elles ont de ce fait une fonction sémantique, car elles facilitent le transcodage du signe linguistique, d'une langue à l'autre, ce qui permet au maître de ne pas recourir tout de suite à la traduction. On parle dans ce cas « d'image-traduction », qui montre des termes isolés ou des objets concrets d'une scène de vie.

Le support iconographique à une fonction situationnalisante selon Bertolotti et Dahlet, car les images « simulent une situation de communication »⁹. En outre, les images ont une fonction ethnographique d'après ces deux auteurs, en conduisant les élèves à découvrir de nouveaux objets culturels ou de nouvelles pratiques culturelles.

Germain¹⁰ retient que leur fonction est évaluative, quand un enseignant teste le niveau de compétence de ses élèves en leur demandant par exemple de produire un récit oral ou écrit à partir d'une série d'image sans texte. Il note aussi qu'elles peuvent aussi servir à illustrer un ouvrage, comme la couverture d'un manuel ; on parle dans ce cas d'une fonction esthétique ou décorative.¹¹

⁷Coste, D. (1975). « Les piétinements de l'image ». Dans Etude de linguistique appliquée .N°17.p.6.

⁸Tardy, J. (1975).« La fonction sémantique de l'image ». Dans Etude de linguistique appliquée, 17,19-43.

⁹Coste, D et GalissonR. (1976).Dictionnaire de didactique des langues. Paris : Hachette.1976.p272.

¹⁰Germain, C, 1978, « grille d'analyse et évaluation des méthodes d'enseignement des langues ». In the Canadian Modern Language Review p35, p44-54.

¹¹Berlotelli.M. et Dahlet.P, « manuels et matériels scolaires pour l'apprentissage du F.L.E ». Le français dans le monde, 186. p55-63.

Les images peuvent, aussi, servir de prétexte à de multiples activités en classe, par exemple en invitant les élèves à « inventer des dialogues, des légendes ou des publicités à partir de document visuels »¹².

Dans le domaine des arts et de la littérature, on considère que les images ont une fonction symbolique, lorsqu'elles font référence à une idée abstraite, par exemple la bonté ou la pitié, mais aussi une fonction discursive, qui se raconte en étudiant l'argumentation dans la publicité ou d'autres sources.

Quant à Huynh¹³, il retient par ailleurs que les images peuvent être au service de la narration, comme dans les contes ou les bandes dessinées. Enfin, la fonction des images peut consister à distraire le lecteur en l'invitant à découvrir des personnages et des décors imaginaires.

Les raisons ayant motivé notre choix sont multiples, nous citons, entre autres, l'absence pour une longue période, de recherche en didactique des langues sur l'image et qui était due à l'excès de la méthodologie SGAV qui a mis le visuel au service du verbal, ce qui a entraîné un système de décryptage du discours par l'image. De plus, les pratiques actuelles des enseignants des langues, qui exploitent l'image avec toutes les activités en classe puisqu'ils ont conscience de sa place primordiale et de son rôle important dans la vie des apprenants.

Quant à notre choix des manuels scolaires de français du cycle primaire, il se justifie par l'importance de ces outils dans le processus enseignement - apprentissage du français, de sa présence dans le quotidien des enseignants et des apprenants, ainsi qu'à la quantité et la diversité des images contenues dans ces manuels par rapport à ceux du cycle moyen ou du secondaire.

En effet, ayant une certaine expérience dans le domaine de l'enseignement apprentissage du FLE au lycée (5 ans), nous avons pu quand même constater la valeur de l'image comme support didactique. Les apprenants sont motivés et réagissent positivement aux activités pédagogiques qui font recours aux documents visuels.

¹²Muller .C, (2012). « La photographie un outil pour communiquer en classe de langue ». Dans *recherche et pratique pédagogiques en langue de spécialité*, XXXI, n° 1, pp.10-27

¹³Huynh ,J. (2008). « L'image dans les manuels du collège et de lycée : 1990-2006 ». Images et texte en lecture. Dans *Le français aujourd'hui*, 161. p21-32

Dans nos remarques quotidiennes, nous notons que les enfants sont aujourd'hui en contact permanent avec les images qui les entourent dans leur quotidien (dessins, figurines, dessins animés..), surtout avec le développement des nouvelles technologies de l'information et de la communication qui a donné naissance à l'image numérique avec des programmes et des applications qui offrent un gigantesque réservoir d'images.

Face à cette réalité et à la présence intensive de l'image dans la vie quotidienne des apprenants, ignorer ou sous-estimer ce signe iconique comme support didactique serait inadéquat.

C'est pourquoi, nous avons pensé que l'introduction des signes iconiques dans les manuels scolaires de français pourrait faciliter le processus d'enseignement – apprentissage.

Si cela demeure bien vrai, une question s'impose alors :

Comment se présente le signe iconique dans les manuels scolaires de français au cycle primaire en Algérie ?

Choisir les signes iconiques contenus dans les manuels scolaires de français au cycle primaire afin de tester nos hypothèses nous a semblé évident, à cause de l'importance de ce support dans l'enseignement-apprentissage du français, ainsi qu'à sa présence dans le quotidien de ces deux acteurs (enseignant et apprenant) de ce processus. D'où nous préconisons une méthodologie descriptive-analytique afin de réaliser notre objectif.

Nous pensons, alors, décrire en premier lieu, les trois manuels de français, en exposant les composantes de chaque manuel : projets, séquences et activités. En second lieu, nous procéderons, à la classification et à l'analyse des images contenues dans ces manuels.

En ce qui concerne l'organisation de ce projet nous avons opté pour une répartition tripartite que nous décrivons ainsi : dans la première partie intitulé *Le signe linguistique et l'enseignement-apprentissage des langues* il serait question de définir le signe iconique et de mettre l'accent sur sa place dans le processus enseignement-apprentissage du FLE. Cette première partie serait quant à elle divisée en deux chapitres ; le premier que nous nommons *Le signe iconique dans le contexte sémiotique*, essaiera d'aborder les théories qui ont défini et classé le signe, tandis que le second chapitre : *La place du signe iconique dans les*

différentes méthodologies d'enseignement-apprentissage des langues, il mettra l'accent sur le rôle de l'image dans le processus en question.

La deuxième partie intitulée : *Les manuels scolaires de français au cycle primaire en Algérie*, sera également scindée en deux chapitres ; dans le premier : *L'élaboration des manuels scolaires*, nous aborderons les différentes fonctions d'un manuel scolaire et les étapes de son élaboration. Le deuxième chapitre intitulé *les programmes de français au primaire*, mettra l'accent sur les programmes de la 3^{ème} année primaire, de la 4^{ème} année primaire et de la 5^{ème} année primaire. Ainsi, qu'à l'approche adoptée pour enseigner le français dans ce cycle à savoir l'approche par compétences.

Enfin la troisième partie intitulé : *L'image dans les manuels scolaires de français* serait, de même, répartie en deux chapitres. Dans le premier chapitre : *description des manuels scolaires de français* il serait question de décrire les trois manuels, et dans le second : *analyse des images des manuels scolaires*.une fois les résultats de cette analyse obtenus, nous essayerons de les lire, de les comprendre, de les expliquer et surtout de les interpréter par rapport à notre démarche de travail.

Première partie

**Le signe iconique et l'enseignement-
apprentissage des langues**

Introduction

Aborder la lecture du signe iconique, c'est parler de la lecture d'un ensemble de codes et de systèmes de signes ; d'où il la nécessité de faire appel à une théorie générale la sémiotique. Le recours à cette discipline résulte d'une part, de notre thème qui s'articule autour du signe iconique qui fait partie de la grande diversité des signes qu'englobe cette théorie ; d' autre part, cette théorie générale étudie tous les systèmes qu'on pourra rencontrer dans l'icone. Martine Joly considère cette théorie comme un « repère néanmoins important dans l'étude du signe verbal »¹⁴, cette approche nous permettra d'aborder l'icone sous l'angle de la signification dans le but de mieux comprendre les messages que ce signe véhicule.

La sémiotique vise à rendre compte du jeu qui s'établit dans les discours verbaux et non verbaux, entre les signes ou les ensembles de signes de manière à ressaisir la cohérence entre eux. De ce fait cette discipline insiste sur la mise en lumière des différents aspects des systèmes de signes et à préciser la relation logique unissant ceux-ci aux référents ; et aussi à comprendre la nature.

L'approche sémiotique de l'image est apparue au début dans le champ des sciences humaines, puis elle a pris place dans le champ de l'enseignement la preuve c'est ce recours progressif à l'image en classe et dans les manuels scolaires, où elle avait comme objectif d'éveiller l'esprit critique des apprenants vis-à-vis des objets iconiques, en vue de leur permettre la compréhension des processus de production du sens dans une image, ainsi que leur offrir les outils nécessaires pour décrypter et analyser. En effet, cette discipline s'intéresse à l'image (type d'icone objet de notre étude) en tant que moyen de communication, c'est-à-dire à la manière dont les significations circulent dans une image, à la façon dont les lecteurs perçoivent et interprètent le message iconique. De plus, elle cherche à préciser quels sont les rapports entre l'image et le langage.

Cette première partie se veut un soubassement théorique à travers laquelle, suivant une démarche heuristique, nous invitons les lecteurs à appréhender des notions

¹⁴ Joly, M. (1994) *l'image et les signes*, Nathan. p.10

de base telles que le signe, le signe linguistique, le signe iconique, etc. Ces notions de base, visiblement incontournables, semblent faire référence à d'autres notions, c'est pourquoi nous avons opté pour la répartition de la présente partie en deux chapitres.

Dans le premier chapitre, il serait question de voir avec plus de détails la façon dont la sémiotique aborde l'icone et les processus de signification de l'icone-image, certainement pas d'une manière exhaustive, mais en abordant certaines notions de base telles que le signe linguistique, le signe iconique ; comme il serait question de voir les différentes classifications du signe comme celle de Cocula et Peyroutet, et de Moss et Tubbs, en basant sur la classification de Peirce. Ainsi à la fin de ce premier chapitre, nous verrons la notion de l'image, ses types et la relation qu'entretient cette dernière avec les mots.

Le deuxième chapitre, nous le consacrons aux différentes méthodologies d'enseignement-apprentissage ; chaque enseignant doit connaître l'évolution des méthodologies qui ont précédé celles qui sont adoptées au moment où il enseigne.

Nous verrons par la suite, la place de l'image en didactique des langues, en mettant l'accent, sur son rôle dans le processus d'enseignement-apprentissage du français langue étrangère.

Premier chapitre

Le signe iconique dans le contexte

Sémiotique

I.1-signe et sémiotique :

La sémiotique est une discipline qui n'a fait que récemment son entrée parmi celles qui sont connues dans le champ des sciences humaines.

En effet, l'étymologie de ce mot est issue du mot grec « sémion » qui veut dire signe et désignant une discipline médicale qui étudie les symptômes des différentes maladies, si son existence a été postulée au début du XXème siècle par le philosophe américain Charles S. Peirce et par le linguiste Genevois Ferdinand De Saussure d'un autre côté, c'est à partir de la décennie 1960 seulement que cette discipline tend à s'institutionnaliser.

Pour F. De Saussure ; le terme employé pour indiquer cette discipline c'est sémiologie qui est : « la science qui étudie la vie des signes au sein de la vie sociale »¹⁵. Le terme sémiotique inventé par C.S Peirce recouvre la même idée (l'étude des signes et de leurs significations) ; cependant l'usage du terme « la sémiotique » tend à se généraliser. Un autre point de convergence entre les deux fondateurs, Saussure considérait la linguistique comme une branche de la sémiotique et fait d'elle son objet d'étude, cependant Peirce refuse de privilégier la langue et opte, dès le départ pour une théorie générale des signes.

La notion de signes, a des racines plus anciennes que la sémiotique, elle ne concernait pas le champ médical, mais elle désignait plutôt le langage permettant aux hommes de communiquer. Vu l'importance de cette notion et étant donné qu'elle est le noyau de la sémiotique nous proposons d'examiner la notion du signe et ses différents types.

I.1.1-notion de signe :

La notion de signe apparaissait sous différentes significations dès l'antiquité, on s'interrogeait sur l'usage du signe. Pour l'homme primitif l'usage était instrumental et lié essentiellement aux problèmes quotidiens. Mais avec l'évolution du monde et le développement des sociétés ; cette notion a évolué et on arrive à un usage multiple. Pour la philosophie médiévale le prototype du signe est le signe verbal.

¹⁵De Saussure, F. (2002). *Cours de linguistique générale*, édition Talantikit. p.33.

Umberto Eco dans son livre intitulé « le signe » présente l'histoire et l'analyse de ce concept, il considère que l'homme vit dans un système de signes « même immergé dans la nature Sigma* vivrait dans un système de signes »¹⁶.

M. Joly s'est influencée par les idées d'Eco en utilisant le terme *signe* dans des expressions courantes telles que : donner signe de vie, présenter des signes de fatigue, la fumée signe de feu ou encore faire un signe d'amitié.

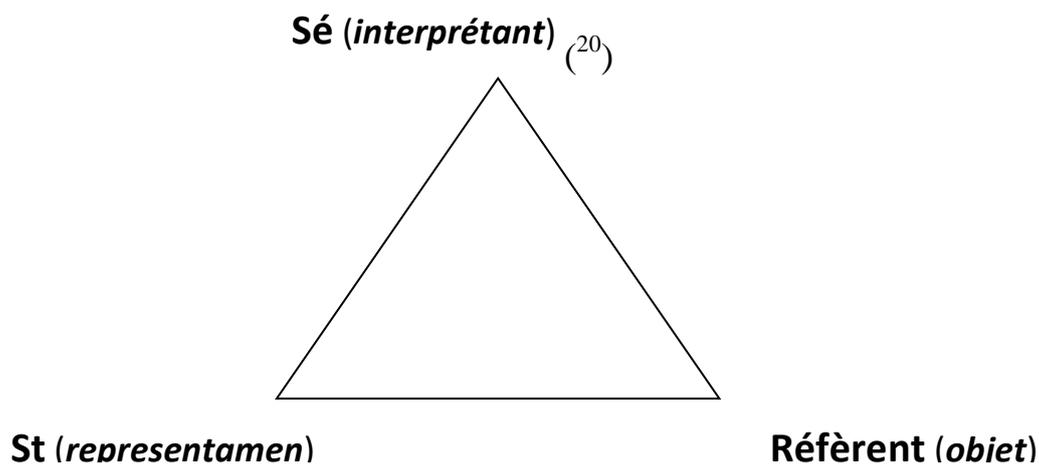
M. Joly perçoit que le signe représente : « quelque chose est là, in présentia

Que je perçois (un geste, une couleur un objet), qui me renseigne sur quelque chose d'absent ou d'imperceptible d'in absentia. »¹⁷, Donc pour Joly le signe « d'être à la place de quelque chose d'autre, d'être un tenant lieu de »¹⁸.

D'autre part, C S. Peirce propose une autre définition, selon laquelle un signe est : « quelque chose ; tenant lieu de quelque chose ; pour quelqu'un sous quelque rapport ou à quelques titres. »¹⁹.

Cette définition nous montre qu'un signe entretient une relation solidaire entre trois pôles : la face perceptible du signe *le representamen* ou le signifiant, ce qu'il représente *l'objet* ou le réfèrent et d'autre part ce qu'il signifie, *l'interprétant* ou le signifié.

La triangulation proposée par Peirce nous permet de saisir la nature et le fonctionnement du signe.



¹⁶Eco.U cité par Joly,M. (2005), in *l'image et les signes*, Armand Colin, p.26

* Sigma c'est le voyageur italien dans le récit qui ouvre l'ouvrage « le signe ».

¹⁷*Ibid*, p.27.

¹⁸*Ibid*, p.27.

¹⁹CS. Peirce, cité par Joly, M. (2005) in *introduction à l'analyse de l'image*, Armand Colin, p.25.

²⁰*Ibid*.p.26.

I.1.2-les types de signes :

I.1.2.1- le signe linguistique :

La définition que les linguistes donnent du signe est restreinte ; puisqu'ils estiment qu'il existe des signes codifiés constitués en systèmes. La langue est le système de signe qui interprète tous les autres systèmes sémiotiques.

F. De Saussure qui s'est consacré à l'étude de la langue, nous propose une définition du signe linguistique « le signe linguistique est une entité psychique à deux faces »²¹, ces deux faces sont le concept (signifié) et l'image acoustique (signifiant).

« Nous appelons signe la combinaison du concept et de l'image acoustique »²², Saussure insiste sur la relation arbitraire entre le signifié et le signifiant, c'est-à-dire, l'absence du rapport intérieur entre l'idée de « sœur » et la suite des sons du même mot ; plus encore cette même idée peut être représentée par des signifiants différents selon la langue employée à l'image de l'anglais « sister ».

I.1.2.2-Le signe iconique :

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

I.2-Classification de signes :

Il existe plusieurs moyens de communication, comme le geste pour les sourds-muets ou le morse pour les militaires c'est-à-dire qu'il existe des systèmes de communication et que la langue n'est pas le seul moyen pour communiquer. Les signes porteurs de signification peuvent être considérés comme système de communication, c'est pourquoi plusieurs classifications de signes ont été proposées par les sémioticiens. Nous citons dans notre étude les classifications que nous jugeons essentielles.

²¹De Saussure, F. (2002). *Cours de linguistique générale*, édition Talantikit. p.86.

²²*Ibid.*, p.86.

I.2.1-Classification de Cocula et Peyroutet :

B.Cocula et C. Peyroutet dans leur ouvrage « la sémantique de l'image » proposent une classification du signe en :

- *Signes visuels non iconiques* : comme les signes linguistiques.
- *Signes visuels iconiques* : c'est le cas des cartes géographiques et des photos.
- *Signes visuels mixtes* : ce sont les signes utilisés dans les arts décoratifs.

I.2.2- Classifications de Moss et de Tubbs :

Ils nous proposent une classification des signes en quatre catégories :

- *Signes verbaux-vocaux* : c'est le cas des signes employés en communication verbale.
- *Signes verbaux- non vocaux* : dans ce cas les mots sont impliqués mais le parler n'est pas employé ; le cas des lettres.
- *Signes non verbaux- vocaux* : c'est le cas des grognements.
- *Signes non verbaux- non vocaux* : comme les gestes et les couleurs.

I.2.3- Classification de Peirce :

Dans cette classification de Peirce dite aussi typologie de Peirce ou encore trichotomie de Peirce (indice, icône, symbole), le critère retenu c'est que ces signes sont distingués en fonction de la relation qui existent entre le signifiant (face perceptible) et le référent (le représenté ou l'objet) et non le signifié.

C'est pour cela que Peirce propose de distinguer les trois grands types de signes : l'icône, l'indice et le symbole.

I.2.3.1- L'icône :

En cherchant l'origine de ce mot on trouve que « le verbe grec *eiko* veut dire « être semblable à », « ressembler »²³, donc « l'icône correspond à la classe des signes dont le signifiant entretient une relation d'analogie avec ce qu'il représente. »²⁴. Les propriétés intrinsèques de l'icône correspondent à celle de l'objet « que cette chose existe réellement ou non [...] ; n'importe quoi, qualité,

²³Peirce, C.S. *écrits sur les signes*, cité par Joly, M. (2005) in *introduction à l'analyse de l'image*, Armand Colin, p.30.

²⁴Joly, M. (2005). *Introduction à l'analyse de l'image*, Armand Colin.p.27.

individu existant ou loi, est l'icône de quelque chose pourvu qu'il ressemble à cette chose et soit utilisé comme signe de cette chose [...] »²⁵.

Un dessin figuratif, une photographie, une image de synthèse représentant un arbre ou une maison sont des icônes dans la mesure où ils ressemblent à un arbre ou une maison, mais la ressemblance peut être autre que visuelle ; même les enregistrements des odeurs et les goûts sont considérés comme des icônes.

I.2.3.2-L'indice :

Appelé aussi index, c'est le signe qui entretient une relation causale de contiguïté avec ce qu'il représente « l'index ou l'indice ; signe caractérisé par une relation de contiguïté physique avec ce qu'il représente, une relation de causalité »²⁶, comme la fumée pour le feu, les nuages pour la pluie, et on considère aussi les traces d'un pas d'un marcheur sur le sable comme indice, autant que la trace ressemble à son pied.

I.2.3.3-Le symbole :

C'est le signe qui entretient une relation de convention avec ce qu'il représente « le symbole entretient avec ce qu'il représente une relation arbitraire conventionnelle »²⁷ ou encore « tout objet susceptible d'authentifier quelque chose ou de marquer une convention, ou la convention elle-même, est symbole »²⁸.

Les drapeaux pour les pays, ou la balance pour la justice, ou la colombe pour la paix sont des symboles

I.3 - Proposition de Sebeok :

Thomas Sebeok a repris la classification de Peirce (icône, indice, symbole) et la compléter par trois types de signes basés sur d'autres critères de classification.

I.3.1- Le signal :

C'est un signe qui provoque une réaction de la part du récepteur « un signal est un signe dont le signifiant appelle automatiquement ou conventionnellement une réaction de la part du récepteur »²⁹. La réaction peut être automatique (naturelle)

²⁵ Peirce, C. S. *écrits sur les signes*, cité par Joly, M. (2005) in *introduction à l'analyse de l'image*, Armand Colin, p.30.

²⁶ *Ibid*, p.31.

²⁷ *Ibid*. p.31.

²⁸ Martinet, J. (1975) *la sémiologie*. Éditions SEGHERS, Paris. p.69.

²⁹ Joly, M. (2005). *L'image et les signes*, Armand Colin. p.32.

comme le coup de tonnerre qui fera sursauter celui qui l'entend, tandis que conventionnelle (artificielle) peut se comprendre au coup de pistolet qui commande le départ des coureurs calés sur leur starting- block.

I.3.2- Le symptôme :

C'est un signe qui a la spécificité d'avoir une signification différente pour le destinataire et le destinataire « signe compulsif automatique qui a pour particularité d'avoir une signification différente pour le destinataire [...] et pour le destinataire »³⁰, l'exemple c'est le patient qui émet des symptômes « subjectifs », tandis que le médecin observe des symptômes objectifs.

I.3.3- Le nom propre :

Dans ce cas le référent de ce signe est une classe d'extension «un nom est simplement une page blanche à moins qu'une description se référant au même objet ne soit ajouté par exemple " véronique ou mouchoir blanc», sainte véronique, etc. »³¹.

Cette classification complète celle de Peirce cependant Sebeok insiste sur le fait qu'il propose plus une répartition de signe qu'une classification proprement dite.

I.4-Trichotomie de Peirce :

Comme nous l'avons vu, Peirce opte pour la classification du signe en fonction de la relation entre le signifiant et le référent, d'où la fameuse trichotomie : symbole, indice et icône.

I.4.1- Icône ou icone :

Les deux termes « icône » et « icone » ont la même étymologie (le grec eikon), mais il nous sont parvenus par les mêmes voies. L'icône (féminin et l'accent circonflexe) « Est mot attesté au début du XIX^{ème} siècle ; en 1833en anglais ; en 1838en français [...] féminin qui désigne les images sacrées de la religion chrétienne et plus particulièrement du christianisme oriental. »³².

³⁰ *Ibid.* p.32.

³¹ T. Sebeok, cité par Joly, M. (2005). *L'image et les signes*, Armand Colin. p.32.

³² Joly, M. (1975). *La sémiologie*. Éditions SEGHERS, Paris. p.60.

L'icône que nous adoptons est l'emprunt à l'anglais icon, ce qui explique le genre masculin, en français il est présenté dans les formes dérivées iconographie iconologie,...etc. le terme icône est employé « ...pour désigner un objet qui entretient avec un autre une relation de ressemblance telle qu'on puisse l'identifier tout de suite [...] »³³.

I.4.2- Types d'icônes :

Peirce considère que l'icône correspond à la classe des signes dont le signifiant a une relation analogique avec ce qu'il représente. Il distingue aussi entre trois types d'analogie et par conséquent trois types d'icônes : l'image, le diagramme et la métaphore.

I.4.2.1- L'icône –image :

Cette catégorie regroupe « les icônes qui entretiennent une relation d'analogie qualitative entre le signifiant et le référent »³⁴, un dessin, une photo, une peinture figurative reprennent les qualités de leurs référents : formes, couleurs, proportions, ce qui nous permet de les reconnaître.

I.4.2.2- L'icône- diagramme :

C'est un signe iconique qui entretient une analogie relationnelle avec l'objet représenté « le diagramme, lui, utilise une analogie relationnelle, interne à l'objet : ainsi l'organigramme d'une société représente son organisation hiérarchique [...] »³⁵, c'est le cas des plans, des cartes des figures de géométrie.

I.4.2.3- L'icône –métaphore :

La métaphore est souvent connue comme une figure de rhétorique qui touche le langage verbal, puis on a découvert que la rhétorique était générale et ses mécanismes pouvaient concerner tous les systèmes de langage, verbaux ou non.

Peirce en était l'initiateur en considérant la métaphore comme icône « la métaphore serait un icône qui travaillerait, elle, à partir d'un parallélisme qualitatif »³⁶, elle consiste à substituer un terme par un autre en visant l'établissement d'un rapport de ressemblance ou de comparaison entre ces deux

³³ *Ibid.* p.60.

³⁴ Joly, M. (2005). *Introduction à l'analyse de l'image*, Armand Colin. p.29

³⁵ *Ibid.* p.29.

³⁶ *Ibid.* p.29.

termes, comme le lion pour désigner le courage d'un homme ou la rose pour désigner une petite fille.

I.5- Signe iconique et signe visuel :

Après avoir restitué le projet sémiotique, Charles S. Peirce, aborde comme nous l'avons vu, la notion de l'icône dans le cadre de la trichotomie du signe, mais il ne faut pas considérer que le signe iconique peut être seulement un signe visuel, il le dépasse « abordons maintenant la question de l'iconicité et rappelons qu'elle n'est pas d'ordre visuel, de la même façon que la représentation n'est pas exclusivement visuelle »³⁷, donc l'iconicité dépasse le visuel et l'icône se trouve libérée de sa définition liée traditionnellement au registre visuel. Alors on considère comme icône, selon Peirce, des images et des sons (de la langue mais aussi de la musique), des goûts (dont celui du thé ou du café), des touches et des odeurs.

I.5.1- Icône non visuelle :

Pour J.M. Klinkenberg, il y a des signes iconiques autres que les signes visuels : « Un certain nombre d'exemples sauront nous persuader que des signes iconiques, c'est-à-dire des signes motivés par ressemblance, transitent par d'autres canaux que la vue »³⁸. Nous aurons par conséquent :

- *Icône auditive* : Comme l'imitation des cris d'oiseau par les appeaux.
- *Icône tactile* : Comme les gants utilisés dans la manipulation des réalités visuelles.
- *Icône olfactive* : odeurs de gaufres chauds ou de cuir neuf.
- *Icône gustative* : comme les arômes synthétiques de vanille, fraise...etc.

I.5.2- Les signes visuels non iconiques :

Certains signes visuels ne sont pas des signes iconiques, c'est l'exemple des indices comme la fumée (annonçant le feu lorsqu'elle est vue et non sentie) ou des symboles (les couleurs en tant que telles). Le signe iconique comme nous

³⁷Signe iconique ; signe visuel. (1997). paru dans *icône-image*, sous la direction de Bernard Darras, *médiation et information*, revue internationale de communication, 6, Paris, le harmattan .p29-39.

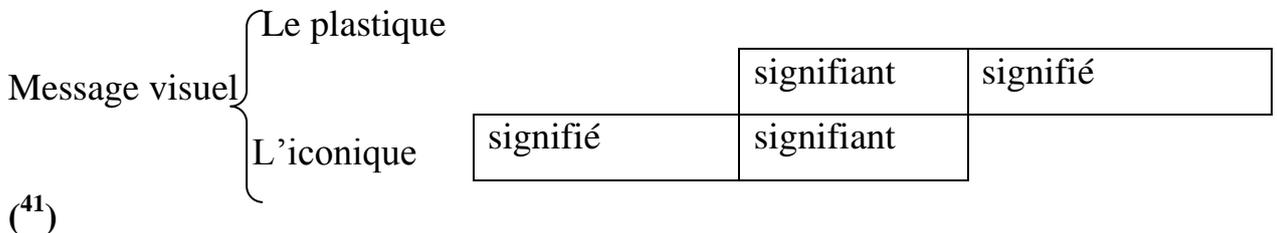
³⁸Klinkenberg, J.M. (1996). *Précis de sémiotique générale*. De Boeck et Larcier S.A. p.377.

l'avons vu, est analogique et renvoie mimétiquement à un objet de la réalité mais le signe plastique mobilise d'autres codes ; « le signe plastique quant à lui mobilise des codes reposant sur les lignes les couleurs et les textures prises indépendamment d'un quelconque renvoi mimétique »³⁹.

I.5.3- Iconique et plastique :

Le groupe μ parvient à démontrer l'autonomie du signe plastique du signe iconique, « c'est le groupe μ qui, était l'un des premiers, a considéré la dimension plastique des représentations visuelles comme un système de signe ,à part entière , comme des signes pleins et pas comme le signifiant des signes iconiques »⁴⁰.

On peut visualiser l'articulation iconique /plastique au sein d'un message visuel :



I.5.4- Description du signe plastique :

Le signe plastique est descriptible selon ses trois paramètres : la couleur, la forme et la texture.

I.5.4.1-La texture :

C'est une propriété de la surface, avec les oppositions du grain et du lisse, de l'épais et du mince, du tramé de la tache...etc. « La texture est une propriété de la surface qui peut se définir comme un mode particulier de répétition de microéléments »⁴², ces microéléments sont appelés texturèmes.

I.5.4.2- La forme :

C'est la forme spatiale « elle s'articule aussi en unités signifiantes non manifestées : les formèmes. Ces formèmes sont la position, la dimension, et l'orientation ayant chacune leurs signifiés potentiels »⁴³.

³⁹ *Ibid.* p.379.

⁴⁰ Joly, M. (2005). *L'image et les signes*, Armand Colin. p.101.

⁴¹ *Ibid.* p.101

⁴² Klinkenberg, J.M. (1996). *Précis de sémiotique générale*, De Boeck et Larcier S.A. p.381.

⁴³ *Ibid.* p.381.

I.5.4.3- La couleur :

L'univers des couleurs a fait l'objet de nombreux travaux, dans notre cas « la couleur elle aussi s'articule en unités plus petites : les chromèmes. Ces chromèmes sont la dominante chromatique ; la luminance (brillance) et la saturation »⁴⁴.

I.6 -L'image :

I.6.1- Notion de l'image :

Le terme image est utilisé avec différentes significations, sans lien apparent, ce qui rend difficile d'en donner une définition simple. L'image peut être un dessin simple, un film, des graffitis, une image mentale, ou une image de marque.

Parmi les définitions les plus anciennes celle donnée par Platon « j'appelle image d'abord les ombres ensuite les reflets qu'on voit dans l'eau, ou à la surface des corps opaques polis et brillants, et toutes les représentations de ce genre »⁴⁵ ; dans la définition que nous donne Larousse (du latin imago) « représentation d'une personne ou d'une chose par la peinture, la sculpture, le dessin »⁴⁶ ; ou même d'autre lecture nous indiquent que « imago » a les mêmes racines que « imiter » il s'agit de copie, de représentation analogique .

I.6.2- Lecture sémiologique de l'image :

D'après la proposition de Peirce « l'image c'est le signe iconique qui met en œuvre une représentation qualitative entre signifiant et référent »⁴⁷, donc l'image reprend quelques qualités de l'objet : forme, proportions, couleurs, textures. Ces exemples concernent les images visuelles. Une autre classification fait apparaître d'autres images selon nos cinq sens : « on peut donc non seulement imiter les qualités visuelles d'un objet mais aussi ses qualités sonores, olfactives, tactiles, ou encore gustatives »⁴⁸.

I.6.3- Image et communication :

Le processus de transmission d'un message qui contient des informations est représenté dans le schéma qui suit :

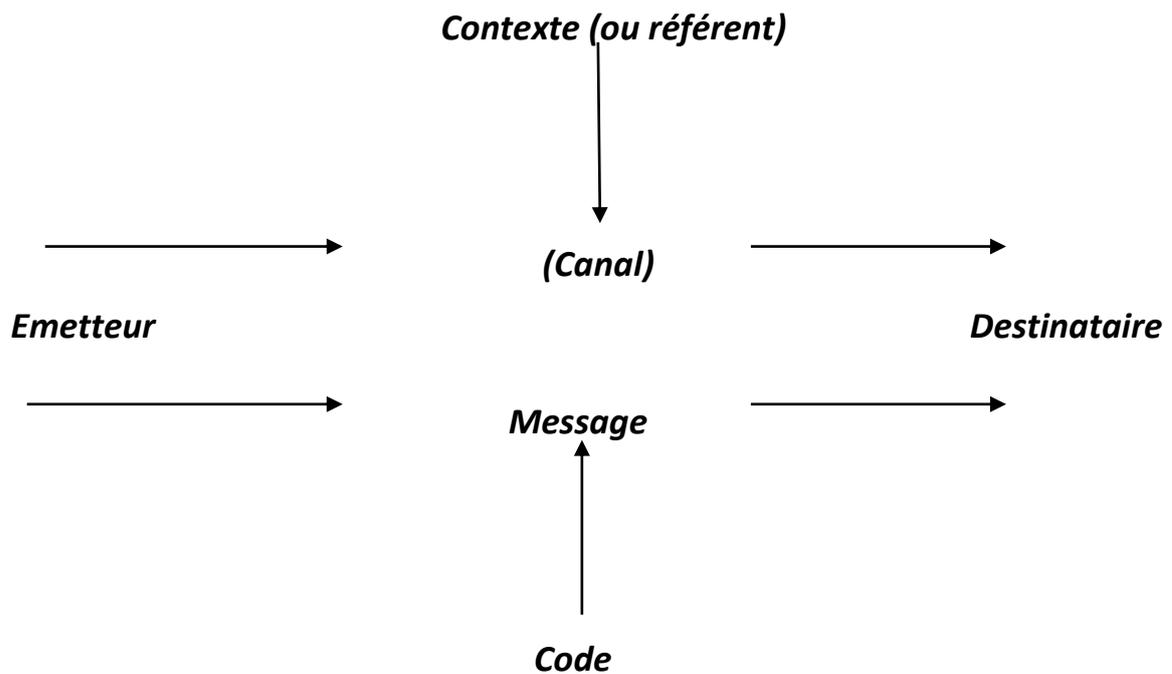
⁴⁴*Ibid.* p.381.

⁴⁵Platon, la république, trad. E. Chambry, *les belles lettres*, Paris, 1949, cité par Joly, M. (2005). *Introduction à l'analyse de l'image*, Armand Colin.p.8.

⁴⁶Le nouveau petit Larousse. (1968). p.526.

⁴⁷Joly, M. (2005).*L'image et les signes*, Armand Colin .p.33.

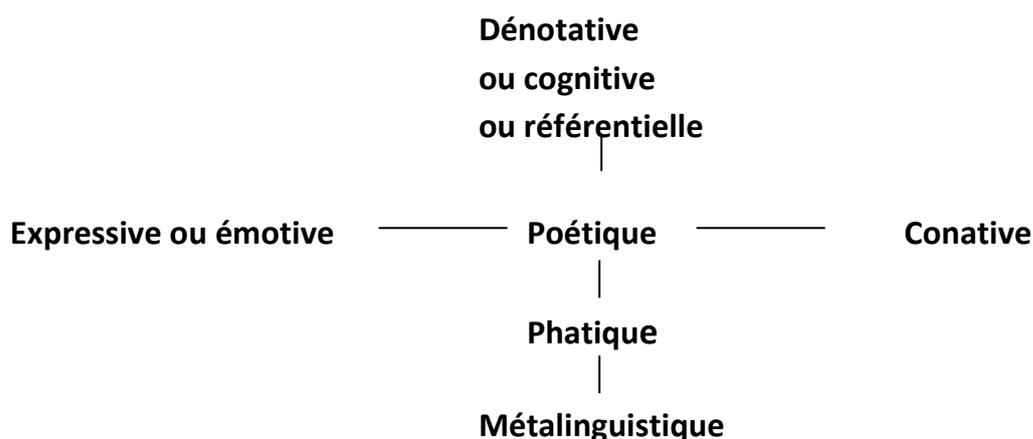
⁴⁸*Ibid.* p.33.



(⁴⁹) « Schéma de communication »

Proposé par le russe Romane Jakobson , appelé schéma de communication, et qui a donné lieu à de multiples analyses, interprétations et même des critiques. Il a été élaboré pour rendre compte de la communication linguistique mais il est applicable pour tous les types de communication y compris la communication visuelle. Romane Jakobson dit que chacun des facteurs de son fameux schéma de communication donne naissance à une fonction linguistique différente.

On peut présenter les fonctions du langage dans le schéma suivant :



(⁵⁰) « Les fonctions du langage »

⁴⁹Klinkenberg, J.M. (1996) .*Précis de sémiotique générale*, De Boeck et Larcier S.A.p.43.

⁵⁰Joly, M. (2005). *Introduction à l'analyse de l'image*, Armand Colin.p.47.

Dans chaque message, il existe une fonction dominante qui détermine sa nature, mais qui n'élimine pas les autres fonctions. Les six fonctions du langage sont :

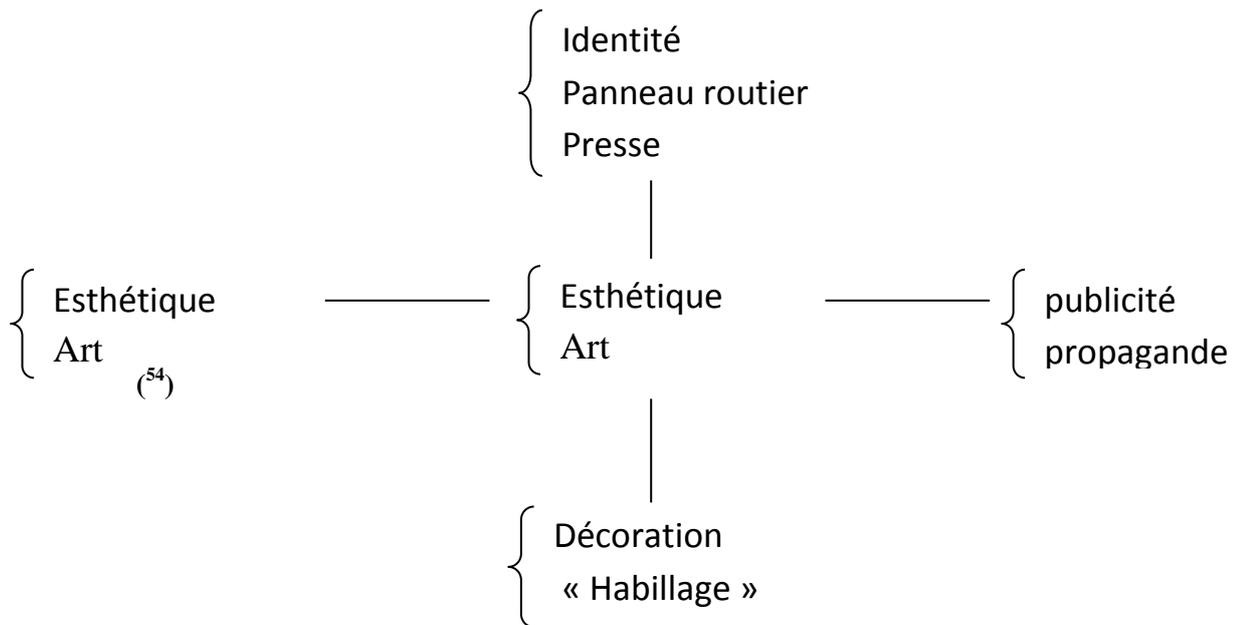
- *Fonction dite dénotative , cognitive ou référentielle* : comme son nom l'indique elle est centrée sur le référent « concentre le contenu du message sur ce dont il parle .Elle est dominante dans de nombreux messages »⁵¹. L'exemple des pictogrammes dans les bâtiments publics.
- *Fonction dite expressive ou émotive* : centrée sur l'émetteur « centrée sur le destinataire ou émetteur du message et le message sera plus manifestement ‘’subjectif’’ »⁵². C'est l'exemple d'un cri de douleur d'une personne ou un long poème lyrique.
- *Fonction dite conative du langage* : cherche l'implication du destinataire en utilisant des différents procédés comme l'interrogation ou l'impératif.
- *La fonction phatique* : concentre le message sur le contact et cela en utilisant des formules ritualisés comme « allô ? » du téléphone.
- *La fonction métalinguistique* : centrée sur le code, elle intervient lorsque des signes servent à désigner d'autres signes comme c'est le cas des définitions du dictionnaire.
- *La fonction poétique* : elle attire l'attention sur le message, donc elle est centrée sur le message lui-même, c'est l'exemple des sonorités ou le rythme pour la langue.

Ces fonctions du langage verbal ne sont pas sa seule propriété, on peut les retrouver dans d'autres langages. C'est le cas des essais de classement des différents types d'images à partir de leurs fonctions communicatives, « c'est ce qu'a fait Georges Peninou au sujet de l'image publicitaire »⁵³.

⁵¹*Ibid.*p.47.

⁵²*Ibid.*p.47.

⁵³*Ibid.* p48.



Ce schéma est considéré comme un exemple, il nous montre que ce type de classification reste incomplet et délicat, On cite le cas des photographies de presse censées avoir une fonction référentielle mais elles se situent entre la fonction référentielle et la fonction expressive, d'autre part il y a une fonction que l'image ne peut pas avoir, sinon difficilement, c'est la fonction métalinguistique qui consiste à employer ses propres codes pour parler de ces codes.

I.7- Types d'images :

Qu'elle soit l'image ou selon Peirce « l'icone », elle est considérée comme une représentation visuelle parmi d'autres types d'images :

- *l'image lumineuse* : c'est une image constituée par des unités d'énergie lumineuse ; tout ce qui est vu par l'œil est une image lumineuse (objet, personne.....).
- *l'image mentale* : elle est constituée par le cerveau de l'être humain en traitant les informations visuelles : auditive, olfactives, tactiles.
- *l'image physique* : c'est une image portée par un support ; papier, film, écran, bande magnétique (photo, musique,.....).

⁵⁴Joly, M. (2005). *Introduction à l'analyse de l'image*, Armand Colin.p.48.

- *l'image rétinienne* : elle est produite suite aux réactions à la lumière des cellules photos réceptrices de la rétine.

Cette nomenclature englobe des images mais elles ne sont pas identiques ou égales, une photographie n'est pas un dessin, un croquis n'est pas une peinture.

C. Cossette⁵⁵, dans sa taxonomie des images établit un système de classement pour les différents types d'images : la première classe est celle qui nous intéresse, c'est la classe des graphies, elle contient les images fonctionnelles et les images poétiques. Il considère que le rôle des images poétiques c'est de susciter les émotions et subdivise les images fonctionnelles en graphismes et graphiques, les graphismes sont repartis aussi en deux genres principaux le schéma et l'illustration.

De cette classification nous pouvons dire que les images figurant dans le manuel scolaire sont des illustrations.

I.7.1- Réalisation de l'image :

Le dessin et la photographie constituent les deux grands moyens pour réaliser des images ; par rapport à la photographie, moyen jeune, connu avec le progrès et le développement technologique, le dessin est un moyen ancien qui a derrière lui une histoire vieille de plusieurs millénaires.

I.7.1.1- Le dessin :

Le mot dessin désigne : « toute graphie réalisée grâce à la simple dextérité manuelle, une lettre manuscrite, un emblème d'entreprise ou une image d'art sont donc des dessins »⁵⁶ ou encore « image faite au moyen de traits sur une surface et représentant la forme du sujet choisi plutôt que ses couleurs. »⁵⁷, donc dessiner c'est tracer des marques sur une surface, une feuille de papier par exemple, par le déplacement d'un outil sur cette surface.

I.7.1.2- La photographie :

La photographie c'est : « toute graphie réalisée à l'aide d'appareillage chimio- mécanique »⁵⁸, c'est l'exemple d'un relevé topographique à infrarouge, un

⁵⁵ Cossette, C. (1982). *Les images démaquillées ou l'iconique : comment lire et écrire les images fonctionnelles pour l'enseignement, le journalisme et la publicité*, Québec, riguil international.

⁵⁶ Cossette, C. in, www.comviz.ulaval.ca, Consulté le 15 février 2017.

⁵⁷ www.fr.encarta.msn.com Consulté le 15 février 2017.

⁵⁸ Cossette, C. in, www.comviz.ulaval.ca Consulté le 16 février 2017.

hologramme ou une copie xénox, ou une photographie, elle peut être aussi définie comme « une image obtenue par les procédés photographiques »⁵⁹. Les techniques de photographie sont les méthodes qui permettent de fixer des images durablement sur une surface par l'utilisation de la lumière.

La photographie et le dessin sont des moyens qui permettent de visualiser et de transposer le monde, il s'agit de rassembler sur une surface limitée les éléments graphiques qui permettent de reconstituer le monde.

Le psychologue de la perception G. Gibson considère qu'« une image est une surface qui envoie à l'œil des rayons lumineux similaires à ceux qu'émettrait l'objet lui-même »⁶⁰ ; U. Eco quand il a commenté un verre embué de bière moussieuse dit « sur la page, il n'y a pas de bière, pas de verre, pas de patine humide et glacée mais quand je vois un verre de bière je perçois la bière, le verre et la fraîcheur »⁶¹. La représentation imagique est une forme de schématisation du réel, celui qui fabrique l'image ne peut éviter de schématiser le réel, qui est souvent complexe pour être mis dans un rectangle plat. Il (l'imagiste) traite les informations qui parviennent de la rétine, donc le dessin et la photographie constituent deux techniques d'imitation du réel, chacune permet une interprétation de la réalité jusqu'à un degré variable. L'image n'est qu'un reflet du réel qu'elle représente puisqu'elle ne transmet que les informations visuelles en laissant les informations sonores; olfactives ; gustatives ou tactiles qui sont présentes en perception directe.

I.7.2- Taxonomie de Cossette :

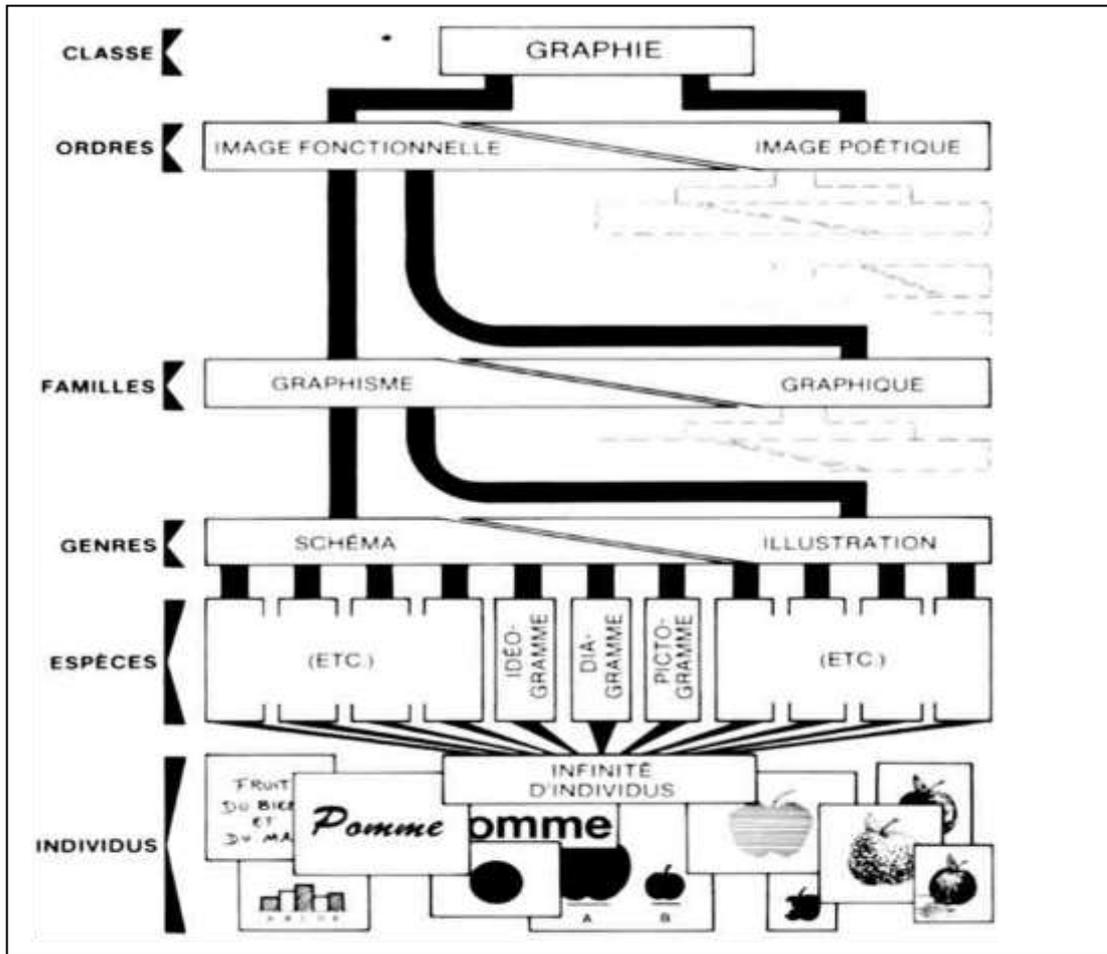
Pour éviter les ambiguïtés et les imprécisions, C. Cossette a suggéré certains néologismes qui permettent d'exprimer clairement les réalités de l'iconique et il a établi une taxonomie de l'iconique. Selon le petit Robert « la taxonomie c'est la science de classification » ; c'est une discipline qui vise à classer les éléments dans un ordre logique, c'est l'une des opérations pour chaque science, de vouloir classer ses concepts. La taxonomie iconique de Cossette est donnée sous forme de tableau, dans lequel il souligne graphiquement les rapports entre divers types d'images physiques, et il évalue la nature intrinsèque de chaque type d'image selon un critère sémiologique. Dans l'axe

⁵⁹www.fr.encarta.msn.com, Consulté le 16 février 2017.

⁶⁰Gibson. In. www.comviz.ulaval.ca. Consulté le 17 février 2017.

⁶¹Eco, U In. www.comviz.ulaval.ca. Consulté le 17 février 2017.

vertical, on perçoit une filiation de nature, de plus générique au plus spécifique dans une ligne horizontale les concepts sont exclusifs les uns des autres.



(62)
Taxonomie De COSSETTE

Le terme le plus général qui désigne l'image physique telle que défini plus haut est le mot graphie ; par graphie on entend « tout type de stimulus visuel à deux dimensions, autrement dit, tout image physique perceptible par l'œil est une graphie »⁶³. Les graphies se divisent en deux grands ordres : les images poétiques et les images fonctionnelles.

I.7.2.1- Les images poétiques :

L'image poétique c'est l'image qui « a comme fonction première de permettre à son auteur de s'exprimer »⁶⁴, c'est le cas des images réalisées par les

⁶² Cossette, C. in, www.comviz.ulaval.ca. Consulté le 20 février 2017.

⁶³ Cossette, C. in, www.comviz.ulaval.ca. Consulté le 20 février 2017.

⁶⁴ *Ibid.* consulté le 23 février 2017.

artistes de tout crin : un dessin d'enfant, un tableau d'un peintre connu ou même un gribouillage.

I.7.2.2- Les images fonctionnelles :

Les images fonctionnelles sont « les images analogiques conçues selon un code conscient ou intuitif dans l'intention de communiquer une information déterminée »⁶⁵, les images fonctionnelles se divisent en deux grandes familles les graphismes et les graphiques.

I.7.2.2.1-Les graphiques :

Les graphiques sont « les graphies monosémiques réalisés d'après des lois irréductibles »⁶⁶, c'est une image fonctionnelle qui illustre des données qualitatives, ordonnées ou quantitatives, « les graphiques présentent une information numérique sur un schéma qui permet de donner une idée générale ou de dégager des tendances »⁶⁷, donc ce sont des images scientifiques dont le contenu sémantique est contrôlé de façon absolue ; les diagrammes qui accompagnent les articles scientifiques, les cartes géographiques sont des exemples des graphiques.

I.7.2.2.2- Les graphismes:

Les graphismes sont : « des graphies réalisées selon des critères empiriques intuitifs »⁶⁸ ; ce sont des images considérées comme le fruit de l'acte de création réalisées souvent suite à un long cheminement expérimental d'essais et d'erreurs ; c'est le cas des dessins publicitaires et des photographies de reportage. Le graphisme inclut deux genres d'images : le schéma et l'illustration.

I.7.2.2.2.1- Le schéma :

Le mot schéma désigne « un dessin simplifié offrant une représentation du fonctionnement ou de la configuration d'une chose concrète »⁶⁹, C. Cossette définit le schéma comme « des images fonctionnelles qui insistent sur les interrelations entre les parties de la réalité représentée »⁷⁰, donc les schémas servent à faire

⁶⁵ *Ibid.* Consulté le 23 février 2017.

⁶⁶ *Ibid.* Consulté le 23 février 2017

⁶⁷ www.fr.encarta.msn.com. Consulté le 25 février 2017.

⁶⁸ Cossette, C. in, www.comviz.ulaval.ca. Consulté le 25 février 2017.

⁶⁹ www.fr.encarta.msn.com. Consulté le 25 février 2017.

⁷⁰ Cossette, C. in. www.comviz.ulaval.ca. Consulté le 25 février 2017.

ressortir les caractères propres à l'objet représenté, les dessins anatomiques, les pictogrammes, sont des exemples de schéma.

I.7.2.2.2- L'illustration :

L'illustration c'est «l'ensemble des images ou dessins d'ornement et d'accompagnement d'un ouvrage »⁷¹, pour Cossette les illustrations sont : « Des images ayant des rapports de similitudes marqués avec ce qu'elles représentent »⁷², donc les illustrations sont analogiques, elles permettent de percevoir sans difficultés les qualités formelles communes à l'image et à ce qu'elle représente (objet réel), un portrait photographique ou l'image d'un objet dans un catalogue technique, sont des illustrations.

Les tentatives pour établir une classification des images n'est pas nouvelle, on cite Ménestrier⁷³ (1965), qui proposait quatre types d'images :

- l'image d'art
- Les images scientifiques
- Les images persuasives
- Les images symboliques.

Le journaliste français Albert Plecy⁷⁴, proposait une classification des photos en quatre types :

- la photo technique
- la photo témoin
- la photo d'art
- la photo langage.

Ces classifications ne sont pas vraiment opératoires, suite à l'imprécision des définitions, à la confusion dans l'établissement des critères ou même à l'oubli.

I.8 - L'image et les mots :

Les relations image/langage ont incité les chercheurs à s'interroger sur ces relations pour les comprendre et les interpréter. Pour Godard « mot et image c'est comme chaise et table : si vous voulez vous mettre à table, vous avez besoins des deux »⁷⁵, en reconnaissant la spécificité de chaque langage, celui des images et celui

⁷¹www.fr.encarta.msn.com . Consulté le 26 février 2017.

⁷²Cossette, C. in www.comviz.ulaval.ca. Consulté le 26 février 2017.

⁷³*Ibid.* consulté le 26 février 2017.

⁷⁴*Ibid.* consulté le 26 février 2017.

⁷⁵Godard, J.L. in « ainsi parlait Jean-Luc, fragment d'un discours d'un amoureux », cité par Joly, M. (2005). *Introduction à l'analyse de l'image*, Armand Colin. p.101.

des mots, Godard nous montre que ces deux langages se complètent, et qu'ils ont besoin l'un de l'autre pour fonctionner.

I.8.1- Exclusion / interaction :

Le développement technologique que le monde a connu, avec l'utilisation des NTIC, (nouvelles technologies de l'information et de la communication) dans la vie quotidienne et notamment dans le milieu scolaire, a provoqué une grande peur de cette *prolifération de l'image*, qui pour certains, menace le langage verbal dans son ensemble. Mais l'image n'exclut pas le langage verbal ; parce qu'elle l'accompagne sous différentes formes : titre, commentaires, slogans, d'articles de presse ou même de bavardages, ces derniers à titre d'exemple, nous indiquent qu'une télévision (qui est une boîte à images) est en marche.

I.8.2- Vérité /fausseté :

Le langage verbal est omniprésent, et il détermine aussi l'impression de vérité ou de fausseté d'un message visuel. On peut juger une image, vraie ou fausse suite à ce qui est dit ou écrit donc si on admet comme vrai ;cette relation entre l'image et son commentaire on jugera celle-ci comme vraie, mais si on ne l'admet pas on la jugera fausse.

I.8.3-Interaction et complémentarité :

Les années 60, ont connu l'emploi des concepts, de polysémie, connotation, dénotation ancrage et relais liés essentiellement à la sémiologie et à d'autres disciplines ces concepts pénètrent ensuite dans le domaine pédagogique et le demeurent encore aujourd'hui. Grâce à R. Barthes, et ses travaux ,les médias et l'affiche publicitaire entrent dans la classe, et l'image n'est pas seulement une illustration ou une fabrication technique, elle est entrée en classe pour être étudiée, en vue de découvrir ses capacités à produire le sens.

I.8.3.1- Fonction d'ancrage :

Le message linguistique est omniprésent, selon M. Joly, les fonctions d'ancrage et de relais vont nous aider à préciser les rapports texte / image. L'ancrage tel que l'a défini Barthes « décrit une forme d'interaction image/texte

dans lequel celui-ci vient indiquer le bon niveau de lecture de l'image »⁷⁶, selon lui, l'image est polysémique par conséquent il existe une incertitude du sens. Donc, le rôle d'une légende ou d'un commentaire c'est de nous permettre de choisir le bon niveau de réception. Le message joue un rôle d'ancrage dans la mesure où (d'après R. Barthes) il aide à identifier les éléments de la scène et la scène elle-même « le texte dirige le lecteur entre les signifiés de l'image, lui en fait éviter certains et recevoir d'autres à travers un dispatching souvent subtil, il le téléguidé vers un sens choisi à l'avance »⁷⁷.

I.8.3.2- Fonction de relais :

La fonction de relais telle que l'a définie Barthes : « est une forme de complémentarité entre l'image et les mots, celle-ci consiste à dire ce que l'image peut difficilement montrer »⁷⁸, dans l'image fixe les choses les plus difficiles à représenter sont la causalité et la temporalité. Il est impossible de raconter une histoire dans une seule image, mais on peut le faire avec l'image en séquence qui s'est donnée les moyens de construire des récits avec leurs relations temporelles et causales c'est le cas des bandes dessinées, des films, le roman-photo qui peuvent raconter des histoires. En général, c'est la langue qui va prendre en charge l'action de relayer l'incapacité de l'image fixe d'exprimer des relations temporelles et causales, donc les mots vont compléter l'image.

I.8.3.3- Image et texte :

Dans les images utilisées à des fins pédagogiques, on s'aperçoit qu'il y a un processus de convergence du message linguistique et du message iconique linguistique et du message linguistique. Les aspects linguistiques et iconiques contribuent à la production de signifiés identiques, ces deux aspects sont redondants et synonymes, le texte par sa fonction d'ancrage dit ou répète ce que montre l'image, il y a « redondance intersémiotique »⁷⁹, et dans d'autres cas il(le texte) présente un

⁷⁶ *Ibid.* p.103.

⁷⁷ Barthes, R. (1964). *Rhétorique de l'image*, communication n°4, Paris, seuil. p.43.

⁷⁸ Joly, M. (2005). *Introduction à l'analyse de l'image*, Armand Colin.p.104.

⁷⁹ Porcher, L. (1976). *Introduction à une sémiotique des images*. Paris. Didier. p.204.

contenu que l'image ne porte pas, il s'agit de « différence symétrique »⁸⁰, entre le message iconique et le message linguistique.

Généralement, c'est le signifié de l'image qui permet l'accès au sens de la phrase, le sens se fait au moyen d'un signifiant iconique facile à décoder. Cet accès au sens, aux signifiés de la langue L2, se fait à travers un code, au lieu d'être linguistique (langue maternelle), il est iconographique, ce qui présente l'avantage d'éliminer les interférences linguistiques qui peuvent se produire en passant de la L1 à L2. Michel Tardy⁸¹ a étudié la relation texte/image et il a fait état de quatre fonctions :

I.8.3.3.1- La fonction de motivation :

C'est une fonction qui relève d'une psychologie générale de motivation, l'image capte l'attention de l'apprenant, et le pousse à faire un effort en lui apportant du plaisir.

I.8.3.3.2- La fonction d'illustration :

Pour communiquer la signification d'une unité lexicale, on propose à l'élève une image représentant l'objet que le mot désigne.

I.8.3.3.3- La fonction inductrice :

Cette fonction est dite inductrice puisque l'image nous invite , à décrire à raconter ,elle ouvre droit aux occasions d'investissements personnels , elle décrit le lieu de l'encodage ou du décodage qui mène au discours , donc à la production, puisque l'apprenant va décrire, raconter et parler. Beaucoup de chercheurs considèrent l'image comme un message, on peut « lire » ce que véhiculent les histoires sans paroles, les caricatures, la bande dessinée ou encore les images des méthodes audio-visuelles qui s'inscrivent dans le projet d'une iconographie discursive.

I.8.3.3.4- La fonction de médiation :

Cette fonction sert de médiateur intersémiotique ou trans-sémiotique ; elle prend une part dans la démonstration de cette relation qui unit le texte et l'image

⁸⁰ *Ibid.* 204.

⁸¹ Tardy, M. *La fonction sémantique de l'image*, E.L.A N° 17, janvier-mars 1975, Didier, p.3.

Greimas la considère comme une sorte de liaison entre deux systèmes linguistiques de la langue maternelle et de la langue cible.

Jakobson établit une typologie de traduction, il propose trois manières de distinguer un signe linguistique, et ce qu'il s'agit de le traduire dans d'autres signes de la même langue, dans une autre langue ou dans un système de symboles non linguistiques « pour le linguiste comme pour l'utilisateur ordinaire du langage, le sens d'un mot n'est rien d'autre que sa traduction par un autre signe qui peut lui être substitué »⁸².

Les trois formes de traduction ont des désignations différentes :

- *Traduction intra linguale* : la traduction dans ce cas se fait par des signes de la même langue.
- *Traduction interlinguale* : la traduction ici se fait par l'interprétation des signes linguistiques au moyen d'une autre langue.
- *Traduction intersémiotique* : l'interprétation des signes linguistiques se fait au moyen de systèmes de signes non linguistiques ; cette traduction répond aux désirs des pédagogues, elle est aussi celle qui a les faveurs des méthodes directes.

⁸² Jakobson, R. (1963). *Essais de linguistique générale*. Paris, Minuit, T1. P.79.

Deuxième chapitre

**La place du signe iconique dans les
différentes méthodologies
d'enseignement – apprentissage
des langues**

II.1-Méthodologie de l'enseignement- apprentissage des langues :

Il est admis qu'une discipline ne peut être étudiée scientifiquement que lorsque son domaine d'application est bien défini, ce qui implique l'élaboration d'une méthode d'investigation et la constitution d'une méthodologie.

Durant une longue période, et tout au long de son évolution, l'enseignement – apprentissage des langues a été dépendant de certaines disciplines, notamment à la grammaire, à la rhétorique et à la pédagogie, cette dépendance n'était pas encore finie avec l'apparition de nouvelles disciplines, en particulier la psychologie ou encore récemment la sociologie et l'ethnologie.

Les objectifs d'apprentissage d'une langue étrangère ont varié depuis la méthodologie traditionnelle au XIX^{ème} siècle, alors que l'objectif culturel était prioritaire, on étudiait la langue étrangère pour et par sa littérature et sa culture. Par contre dès 1950, on a préféré l'objectif pratique, qui favorise l'enseignement de la langue considérée comme un outil de communication.

Dans les années 1960, l'enseignement des langues en milieu scolaire était à son sommet, après il y avait un ralentissement pendant les années 1980, en parallèle on s'intéresse de plus en plus aux adultes, et on se dirige vers l'étude de l'enseignement des langues étrangères à cette catégorie, donc l'apprenant occupe une place intéressante dans le processus de formation qui privilégie l'analyse des publics et de leurs besoins pour en déterminer les objectifs et les itinéraires d'apprentissage spécifique.

Depuis le XIX^{ème} siècle et jusqu'à présent, les différentes méthodologies se sont succédées, les unes en rupture avec la méthodologie précédente et les autres comme une adaptation à celle-ci. Cependant, la succession chronologique des méthodologies ne peut être définie d'une manière précise, puisque certaines d'entre elles ont cohabité avant de s'imposer à la précédente. L'histoire des méthodologies de l'enseignement apprentissage des langues a fait l'objet de nombreux travaux, nous donnerons dans le cadre de notre thèse, les grandes lignes de cette évolution.

II.1.1-Méthodologies d'enseignement -apprentissage des langues au XIX^{ème} siècle :

II.1.1.1- La méthode naturelle :

« Naturelle » suggère que l'acquisition de la langue (dans ce cas c'est la L2), se fait d'une façon indépendante et autonome, loin de toute contrainte constitutionnelle, et la seule dépendance possible dans ce cas, peut provenir du contact avec les natifs de la L2.

Dans cette situation on n'a pas à développer une grande stratégie pour prendre la langue de l'autre, il suffit d'écouter et de parler avec ce dernier, c'est un procédé connu, étant donné qu'il était employé par l'homme dès son jeune âge pour apprendre les rudiments qui caractérisent la langue maternelle. D'après Besse, elle est enseignée « par des gens qui souvent n'avaient d'autres compétences que d'être natifs de la L2 »⁸³, elle ne fait appel ni à l'explication grammaticale ni à la traduction, c'est-à-dire que tout est appris au contact de l'autre.

II.1.1.2-La méthode grammaire - traduction :

Cette méthode est également appelée méthode traditionnelle ou méthode classique « cette méthode dite aussi, souvent méthode traditionnelle et parfois méthode bilingue »⁸⁴. Elle a été utilisée en milieu scolaire pour l'enseignement du latin et du grec puis elle a constitué une méthode d'apprentissage des langues modernes. Cette méthodologie était marquée par :

- L'importance donnée à la grammaire «l'enseignement formel de la grammaire couvre l'ensemble des débuts de l'acquisition et se réalise dans une approche mentaliste qui classe des catégories de la langue sur celle de la pensée »⁸⁵, et chaque leçon était organisée autour d'un point grammatical.
- L'enseignement d'une langue normative centrée sur l'écrit : « c'est l'écrit qui prédomine et qui s'effectue selon la gradation mot-phrase-texte »⁸⁶, on oralise l'écrit en se basant sur la récitation des textes écrits, et la lecture à haute voix

⁸³Besse, H. (1985). *Méthodes et pratiques des manuels*. Paris, Didier. p.24.

⁸⁴*Ibid.* p.25.

⁸⁵Cuq, J.P. Gruca, I. (2002). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, PUG.p.235.

⁸⁶*Ibid.*p.235.

des textes d'auteurs, et la norme à enseigner était celle véhiculée par les écrits littéraires.

- Le recours à la traduction qui avait un rôle important dans ce dispositif d'enseignement. Elle servait à l'apprentissage de la grammaire et du vocabulaire.
- L'importance de l'apprentissage de la littérature dans l'apprentissage d'une langue : l'enseignement est centré sur la littérature, généralement sous forme de textes choisis. Elle constitue l'objectif d'apprentissage d'une langue étrangère « il est difficile d'établir une distinction entre un apprentissage de la langue par la littérature ou un apprentissage de la littérature par la langue tant que ces domaines sont intimement liés dans le courant traditionnel »⁸⁷.

Cette méthode a été critiquée à cause de ses limites et pour le peu de bien qu'elle peut apporter « la compétence grammaticale des apprenants a toujours été limitée et que les phrases proposées pour l'apprentissage étaient souvent artificielles »⁸⁸.

II.1.1.3-Méthode lecture -traduction :

Appelée aussi méthode raisonnée, méthode par lecture ou aussi méthode par la double version. Elle se ressemble avec la méthode grammaire- traduction, au point où elles sont souvent confondues. La méthode de la lecture traduction se démarque de la méthode précédente par le report d'introduire très tôt, des explications des règles grammaticales. « Qu'on peut leur (les apprenants) demander de réfléchir sur ce qu'ils ne connaissent pas encore »⁸⁹. Sa préoccupation c'est d'apprendre à lire en L2, d'autre part elle préconise une pratique systématique de la traduction.

Le fait que l'enseignement par cette méthode est basé sur l'explication grammaticale, la méthode de la lecture-traduction a été critiquée et beaucoup d'objections ont été faites à son encontre.

⁸⁷*Ibid.*p.235 consulté le 20 Mars 2016

⁸⁸Ana Rodriguez Seara, *résumé de l'évolution des méthodologies dans l'enseignement du français langue étrangère depuis la méthodologie traditionnelle jusqu'à nos jours*, [http : www.uned.es](http://www.uned.es). Consulté le 20 Mars 2016.

⁸⁹Besse, H. (1985).*Méthodes et pratiques des manuels*. Paris, Didier.p.24.

II.1.2-Méthodologies d'enseignement -apprentissage des langues au XX^{ème} siècle :

II.1.2.1- La méthode directe :

La méthodologie directe était utilisée en Allemagne et en France vers la fin du XIX^{ème} siècle, elle s'est répandue aussi aux états unis, mais cette méthode a été imposée dans l'enseignement secondaire français, officiellement par l'instruction ministérielle de 1901 « en France l'expression "méthode directe" apparaît pour la première fois dans la circulaire de 1901 »⁹⁰.

La méthodologie directe s'élabore en fonction, d'une part des besoins sociaux mis à jour par la révolution industrielle « la société ne voulait plus d'une langue exclusivement littéraire, elle avait besoin d'un outil de communication qui puisse favoriser les échanges économiques, politiques »⁹¹, d'autre part, en réaction à la méthodologie précédente (méthodologie traditionnelle) qui était centrée sur la traduction, donc le but de l'enseignement a changé, « le but principal de l'enseignement des langues consiste à apprendre à les parler, puis à les écrire, et que leur connaissance pratique doit prévaloir sur l'acquisition d'une culture littéraire »⁹².

Les principes qui définissent la méthode directe sont :

- L'enseignement direct de la langue étrangère : l'enseignement des mots se fait sans recours à la traduction et le vocabulaire est expliqué à l'aide d'objet ou d'images.
- L'accent est mis sur l'acquisition de l'oral et l'étude de la prononciation ; on utilise la langue orale sans passer par la forme écrite, et on accorde une grande importance à la prononciation.
- La grammaire est présentée sous forme inductive et implicite ; les règles de la grammaire ne s'étudient pas d'une façon explicite.

⁹⁰Ana Rodriguez Seara, *résumé de l'évolution des méthodologies dans l'enseignement du français langue étrangère depuis la méthodologie traditionnelle jusqu'à nos jours*, [http : www.uned.es](http://www.uned.es) . Consulté le 20 Mars 2016.

⁹¹*Ibid.* Consulté le 20 Mars 2016.

⁹²Cuq, J.P. Gruca, I. (2002). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, PUGp.236.

Le déclin de cette méthodologie a été provoqué par des problèmes et les plus importants ont été l'inflation lexicale et l'intransigeance dans l'utilisation de la langue maternelle ; on peut ajouter le refus des enseignants d'une méthode imposée.

II.1.2.2- La méthode audio-orale :

La méthodologie audio –orale naît au cours de la deuxième guerre mondiale, pour répondre au besoin de l'armée américaine en vue de former des militaires à parler d'autres langues que l'anglais, et cela se concrétise grâce à Bloomfield qui crée *la méthode de l'armée*, qui a influencé par la suite les spécialistes de la linguistique appliquée comme Lado et Fries qui se sont inspirés de ses principes pour créer la méthode audio-orale.

Cette méthode constituait un mélange entre le structuralisme linguistique et la psychologie béhavioriste « la méthodologie audio-orale a bénéficié des apports de deux domaines qui se sont rencontrés, l'un linguistique avec le structuralisme, l'autre psychologique avec le béhaviorisme »⁹³, elle a introduit des techniques nouvelles dans l'enseignement des langues vivantes et il s'agit du magnétophone et du laboratoire des langues.

D'un point de vue linguistique la langue est considérée comme « un réseau de structures syntaxiques qu'il faut acquérir sous formes d'automatismes »⁹⁴, on proposait aux apprenants des exercices structuraux « pattern drills », destinés par les répétitions à automatiser les structures de base acquises lors des dialogues.

La méthode audio –orale s'appuie sur la psychologie behavioriste et le langage d'après cette théorie est « un type de comportement humain et son schéma de base était le réflexe conditionné : stimulus-réponse-renforcement »⁹⁵, les stimuli étaient supposés devenir des réflexes, et le laboratoire des langues sera l'endroit privilégié de la répétition facilitant la mémorisation et l'automatisation des structures des langues.

⁹³ *Ibid.* p.236

⁹⁴ Op. Cité, p.239

⁹⁵ Ana Rodriguez Seara, *résumé de l'évolution des méthodologies dans l'enseignement du français langue étrangère depuis la méthodologie traditionnelle jusqu'à nos jours*. [http : www.uned.es](http://www.uned.es). Consulté le 20 Mars 2016.

Cette méthode a été contestée sur le plan linguistique par la grammaire générative-transformationnelle et sur le plan psychologique par Chomsky, qui considère que l'acquisition d'une langue relève de processus innés.

II.1.2.3- La méthode audio-visuelle SGAV :

Les formulations théoriques de la méthode SGAV (structuro-globale, audiovisuelle) étaient instaurées par P. Guebrina de l'université de Zagreb au milieu des années 1950.

La méthode audio-visuelle est adoptée en France pendant les années 1960-1970, elle se base sur l'utilisation conjointe de l'image et du son, et les supports proposés étaient des images fixes pour le visuel, et des enregistrements magnétiques pour ce qui est sonores. Les leçons se centrent autour de dialogues qui dépendent de situations différentes « le noyau dur de toute leçon audio-visuelle consiste à un dialogue qui véhicule la langue de tous les jours »⁹⁶.

Les phases d'une leçon SGAV se succèdent, et elles sont appelées les moments de la classe « les leçons SGAV repose sur différentes phases successives appelés les moments de la classe »⁹⁷. Ces phases sont :

- *Phase de présentation* : on présente le dialogue enregistré accompagné des images (film fixe), et le but c'est la compréhension de la situation.
- *Phase d'explication* : on reprend les séquences du dialogue en vue d'expliquer et de séparer les unités sonores.
- *Phase de répétition* : on corrige les erreurs phonétiques et les apprenants mémorisent les structures.
- *Phase d'exploitation (réemploi)* : les apprenants réemploient des éléments dans des situations différentes de la situation de présentation.
- *Phase de transposition* : l'apprenant réutilise les éléments acquis.

En outre, la grammaire est enseignée d'une manière inductive « l'enseignement grammatical est implicite et inductif et s'inspire du structuralisme européen tout en s'intéressant plus à la parole qu'à la langue »⁹⁸.

⁹⁶ Cuq, J.P. Gruca, I. (2002). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, PUG p.236.p.341.

⁹⁷ *Ibid.* p.342.

⁹⁸ *Ibid.* p.342.

Suite au développement de nouvelles théories de références, la méthodologie SGAV a cédé sa place à l'approche communicative basée sur d'autres théories linguistiques (le fonctionnalisme) et sur la psychologie cognitive (le cognitivisme).

II.1.2.4- L'approche communicative⁹⁹ :

Nous n'avons pas besoin de mentionner que communiquer est l'une des nécessités dont l'être humain ne peut s'en passer. Depuis bien longtemps, exprimer ses idées, ses souhaits, ses émotions ou demander des renseignements, a toujours constitué le souci majeur de l'individu. Mais, dans ce contexte, maîtriser les règles grammaticales et lexicales devient un idéal perpétuellement recherché. L'exemple suivant nous permet de comparer deux énoncés sur les plans grammatical et lexical :

Pourriez-vous me dire où se situe le siège de la commune ? (01)

Nous voyons nettement l'effet du conditionnel de première forme dans l'énoncé (01) ainsi que l'emploi de l'interrogation intonative. Nous sommes tout à fait d'accord pour dire que l'omission de ces deux critères dans l'énoncé (01), appauvrira la langue et lui ôtera son charme, d'où le risque de rendre cet énoncé incompréhensible.

Où trouve le siège de la commune SVP ? (02)

Dans l'énoncé (02), nous remarquons que même en l'absence de cette bonne maîtrise et de cette finesse de la langue française, l'énoncé demeure compréhensible et ne présente aucun handicap pour quiconque interlocuteur en se référant aux adeptes de l'approche communicative.

Pas loin de cette idée, l'exemple illustre que nous pouvons donner, c'est celui du processus d'acquisition des langues maternelles ; en effet, nous savons très bien qu'un enfant n'a absolument pas besoin qu'on lui apprenne telle ou telle structure dans un contexte d'apprentissage. Il se suffit contrairement, à acquérir son langage sans même l'intervention d'un guidage intentionnel. Dans ce sens, nous ne pensons citer mieux que les propos du père de la didactique, en l'occurrence, Robert Galisson : « *l'usage que peuvent faire du langage des interlocuteurs en interaction de communication* »¹⁰⁰. De ce que nous avons avancé, et de la citation de Galisson, nous pensons donner une définition plus ou moins exhaustive de l'approche communicative.

⁹⁹Cortès, J. (1981). *L'ancien et le nouveau testament de la didactique des langues*, Revue de Phonétique, («*Problématique SGAV et approche communicative*»), pp.59-60.

¹⁰⁰Galisson, R. & all. (1980). *D'hier à aujourd'hui la didactique des langues étrangères. Du structuralisme au fonctionnalisme*. p. 03. Paris : CLE International.

Par rapport à l'approche traditionnelle où l'enseignant était considéré comme détenteur de savoir, et où l'enseignement était focalisé sur les programmes et sur l'enseignant ; dans l'approche communicative, l'enseignant n'est qu'un facilitateur, l'enseignement est centré sur l'apprenant ; c'est pourquoi, cette approche est qualifiée de pragmatique et se donne donc pour objectif d'apprendre à communiquer dans une langue étrangère.

II.1.2.5 Les atouts de l'approche communicative

La langue est tout d'abord vue comme un instrument de communication ou comme un instrument d'interaction sociale dans l'approche communicative ; et dans le but d'une communication efficace, il faut que l'apprenant soit en mesure de produire des énoncés linguistiques conformes à son intention de communication mais aussi en accord avec la situation de communication.

Par rapport aux autres méthodes, l'approche communicative trie son contenu en fonction des besoins langagiers et attentes des apprenants, c'est-à-dire, ces derniers jouent un rôle important dans la sélection de ce contenu. Il convient aussi de noter que sa vision envers l'apprentissage est de mettre l'apprenant au premier plan. Parmi ses caractéristiques, nous soulignons l'authenticité qui signifie un contexte de communication naturel par opposition à un milieu artificiel qui concerne la classe.

En ce qui concerne la pédagogie authentique, nous savons que l'enseignant serait appelé à analyser ces documents en fonction de l'intention de celui qui les a produits ; à titre d'exemple : nous savons bien qu'une chanson n'a jamais été produite dans l'intention de faire d'elle un cours ou même de réaliser des activités grammaticales, mais tous simplement pour susciter des émotions.

Parmi les avantages aussi, l'enseignant est appelé, dans cette approche, à créer un climat de communication naturelle , en divisant la classe en petits groupes, et cela pour les encourager et les motiver en faisant sentir leur besoin d'échange et d'interaction ; les activités qui peuvent répondre à ce contexte sont multiples, citons les jeux de rôles, les débats, etc. il faut remarquer que l'ensemble de ces activités peut assurer une bonne atmosphère dans laquelle les apprenants seront motivés.

Quant à l'enseignement de la langue étrangère (le français), nous pensons que le mieux serait que l'enseignant réserve une classe à part entière pour l'apprentissage ; ainsi, il pourra décorer cette classe par les propres réalisations des élèves telles que

leurs dessins, affichages rédigés en français dans le but d'installer une ambiance et de créer chez eux une motivation envers cette langue.

Christian Puren voit que la variété¹⁰¹ dans l'approche communicative est également considérée comme un avantage ; c'est pourquoi, les activités et les exercices proposés ne doivent pas être standards et ennuyeux, il faut plutôt qu'ils soient stimulants, créatifs et variés tenant compte des besoins des apprenants car nous avons affaire à un public très complexe et hétérogène. Ainsi, l'enseignant est appelé à rompre avec la méthodologie uniforme et à varier ses techniques d'enseignement en devenant éclectique.

Cette méthodologie tient compte des différences cognitives chez les apprenants, elle permet en ceci, à l'enseignant de moduler ses pratiques selon les aptitudes et les intérêts des apprenants, c'est-à-dire, leur proposer différents itinéraires selon leur choix, car ils n'apprennent pas tous de la même manière.

En somme, nous pouvons remarquer que l'approche communicative représente une méthode rénovée en didactique des langues, en rendant l'enseignant un facilitateur et l'apprenant actif dans son apprentissage.

II.1.3-Tableau représentant les méthodologies :

Nous avons vu qu'il est utile de dresser ce tableau récapitulatif¹⁰² représentant les méthodologies, qui aura pour avantage de répondre plus clairement à d'éventuelles questions qui ne manqueront pas d'être posées.

¹⁰¹Puren, C. (2002). *La Didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*, Didier, « Essais », 1994, cité par Cuq J.-P. et Gruca I. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, pp. 249-250. Paris : PUG.

¹⁰²Tagliante, C. (2006). *La classe des langues*, CLE international .pp.31-32.

	Méthode traditionnelle ou méthode grammaire traduction	méthode directe	Méthode audio-orale
période	Dès la fin du XVIe siècle jusqu'au XXe siècle	Forte dans la seconde moitié du XIXe siècle jusqu'à nos jours	1950/1965 aux états unis en France entre 1965 à 1975
Objectif général	Faciliter l'accès aux textes, le plus souvent littéraires « former » l'esprit des étudiants	Apprendre à parler par une méthode active et globale	Dans l'ordre suivant : comprendre, parler, lire et écrire (les 4 aptitudes)
Public visé	Débutant et adolescents et adultes, scolaire ou général	Débutant et adolescents et adultes, scolaire ou général	Débutant et adolescents et adultes, scolaire ou général
Théories sous-jacentes	Pas de théorie précise, plutôt une idéologie	Empirisme et associationnisme : jacotot, gouin, passy	Linguistique structurale, behaviorisme : Bloomfield, Harris, fries et lado, Skinner
Statut de l'enseignant	Détient le savoir, le transmet verticalement	Détient le savoir, le transmet mais anime mime et parle	Détient le savoir et le savoir-faire technique (magnétophone et laboratoire de langue)

	<i>Méthode traditionnelle ou méthode grammaire traduction</i>	<i>méthode directe</i>	<i>Méthode audio-orale</i>
Statut des langue1 et 2	Perpétuel va et Vient par la traduction	Uniquement la langue 2 à l'aide de gestes dessins, mimiques, environnement	Surtout la langue2
Place de l'oral et de l'écrit	Essentiellement de l'écrit, éventuellement oralisé.	Priorité à l'oral, importance de la phonétique	Priorité à l'oral
Place de la grammaire	Enoncé des règles, illustrations et traduction des exemples donnés, vérification à l'aide des exercices de versions et de thèmes	Démarche inductive et implicite, d'après l'observation des formes et la comparaison avec la langue 1	Exercices structuraux de substitution ou de transformation, après mémorisation de la structure modèle-fixation par l'automatisation et acquisition des réflexes .pas d'analyse ni de réflexion
Richesse du lexique	celui des textes	D'abord concret et progressivement abstrait	Il est secondaire par rapport aux structures
progression	fixe	Fixe	Graduée, pas à pas
Support d'activités	Textes littéraires et autres grammaires, dictionnaires	L'environnement concret puis progressivement des textes.	Dialogues pédagogiques et enregistrés

	Méthode structuro-globale audio-visuelle(SGAV)	Approche communicative	Approche fonctionnelle - notionnelle
période	Début des années 1950	Début des années 1970	Début des années 1980
Objectif général	Apprendre à parler et à communiquer dans des situations de la vie courante	Apprendre à parler et à communiquer dans des situations de la vie courante	Apprendre à parler et à communiquer dans des situations de la vie courante
Public visé	Débutants et adolescents ou adultes, scolaire ou général	Débutants et adolescents ou adultes, scolaire ou général	Débutants et adolescents et adultes, scolaire ou spécifique
Théories sous-jacentes	Da la « langue » saussurienne à la « parole » : Bruno, Guebrina, Gougenheim	Linguistique pragmatique, psychopédagogie : Hymes, Austin et Searl, psychologie cognitive	Linguistique pragmatique ; l'analyse des besoins langagiers détermine les fonctions de travailler en L2
Statut de l'enseignant	Technicien de la méthodologie	Anime, centré sur l'apprenant	Anime, élabore des supports, centrés sur l'apprenant
	Méthode structuro-globale audio-visuelle(SGAV)	Approche communicative	Approche fonctionnelle - notionnelle
Statut des langue1 et 2	Priorité à la langue 2	Recours à la langue 1 selon l'objectif travaillé	Langue 1 ou 2 selon l'objectif travaillé
Place de l'oral et de l'écrit	priorité à la langue parlée	Priorité à l'oral, passage à l'écrit très rapide	Oral et/ou écrit selon l'objectif

Place de la grammaire	Grammaire inductive implicite avec des exercices de réemploi des structures en situation, par transposition.	Conceptualisation de points de grammaire suivie de formulation du fonctionnement par l'apprenant et l'explication par l'enseignant. systématisation des acquis	Conceptualisation et systématisation, puis exploitation
Richesse du lexique	Limité aux mots les plus courants (français fondamental)	Riche et varié, au gré des documents authentiques et des besoins des apprenants	Riche et varié, appliqué aux besoins langagiers spécifiques
progression	Décidée d'avance mais modifiable	Non rigoureuse, selon les besoins des apprenants	En fonctions des besoins langagiers
Support d'activités	Dialogue représentant la parole étrangère en situation accompagnés d'images.	Supports authentiques et supports pédagogiques, écrits, oraux, et visuels, dialogues	Supports authentiques et supports pédagogiques, écrits, oraux, et visuels, dialogues

II.1. 4- Limites des méthodologies :

Chacune des méthodes que nous venons brièvement de présenter, en suivant l'ordre historique de leur apparition et de leur développement, constitue une combinaison d'attitudes, de savoirs, de procédés portant sur les langues et leur enseignement-apprentissage, combinaison qui ne présente qu'une relative fixité si bien que ses applications dans des classes peuvent varier sensiblement, et que nous aurions pu en réduire ou augmenter le nombre.

A chaque époque il existe un foisonnement de méthodes qui porte parfois le nom de leur initiateur ou parfois une dénomination propre, et qui ne sont pas des méthodes au sens où nous avons entendus ici, mais plutôt des techniques plus ou moins originales, qui s'inscrivent dans le courant d'une méthode donnée. Ainsi, l'efficacité relative d'une méthode est liée à sa plus ou moins convenance avec ce qu'est l'enseignant, ce que sont les enseignés et ce qui les unit.

II.1. 5 - L'éclectisme actuel :

Certains didacticiens considèrent qu'on assiste de nos jours, en didactique du français langue étrangère à une crise de méthodologies parce qu'il n'y a pas de méthodologie unique. La nouvelle génération d'enseignants refuse toute sorte de dépendance et d'imposition et se libèrent de toutes les méthodologies et des différents manuels : « ce type d'enseignant a une forte tendance à l'éclectisme et utilise d'une manière subversive le manuel car il refuse d'employer la méthode telle que l'auteur la préconise »¹⁰³. Les enseignants construisent une méthode propre en faisant appel à des éléments de cours selon différentes méthodes.

Cette nouvelle tendance, vise à réduire l'écart entre l'écrit et l'oral, ainsi à éviter ce qu'on appelle l'oralisation de l'écrit ; en outre, les supports employés dans les cours sont des documents authentiques. L'éclectisme présente des atouts et des avantages d'une méthodologie souple, capable de s'adapter aux différentes situations d'enseignements –apprentissage, mais il exige à l'enseignant d'avoir de vastes connaissances de la langue qu'il enseigne et des différentes manières d'enseigner.

II.2 - Image et enseignement/ apprentissage du FLE :

L'utilisation de l'image dans l'enseignement / apprentissage du FLE ne date pas d'aujourd'hui elle remonte à la fin du XIX^{ème} siècle, et précisément avec la méthodologie directe, où la priorité était accordée à la langue cible, sans recours à la langue première des apprenants ce qui nécessite l'emploi d'autres intermédiaires tels que les images, les mimes... etc.

Au début des années 60, la méthodologie audiovisuelle est apparue en France, et elle a dominé l'enseignement du FLE jusqu'au milieu des années 70. Elle était centrée

¹⁰³ Galisson, R. cité par, Ana Rodriguez Seara, *résumé de l'évolution des méthodologies dans l'enseignement du français langue étrangère depuis la méthodologie traditionnelle jusqu'à nos jours*, [http : www.uned.es](http://www.uned.es) . Consulté le 27 Mars 2016.

sur l'intégration de l'image et du son, elle avait comme objectif de mettre en jeu la perception auditive et visuelle, en vue de créer des situations qui permettent d'accéder au sens ; image et son sont associés pour un apprentissage global des structures de la langue. La méthode audiovisuelle (SGAV), se base donc sur l'utilisation conjointe de l'image et du son. Les supports proposés étaient des images fixes pour le visuel et des enregistrements sonores pour ce qui est sonore.

A partir des années 90, le monde a connu une révolution technologique avec l'apparition des NTIC, (nouvelles technologies de l'information et de communication), qui ont envahi les différents domaines et disciplines, et notamment celui de l'éducation. Ces technologies sont intégrées aujourd'hui en classe ce qui fait que la pratique et l'exploitation de l'image sont de plus en plus présentes dans les écoles et les lycées et surtout dans le cours de langue où elle sert de support qui facilite aux apprenants l'accès à la langue étrangère.

II.2.1- Fonctions de l'image dans l'enseignement /apprentissage des langues étrangères :

Les études et Les recherches sur les fonctions de l'image dans l'enseignement apprentissage des langues étrangères datent depuis les années 60, montrent qu'une importante place lui a été consacrée ; et que l'image est considérée comme un outil pédagogique. Cela signifie qu'elle sert de moyen pour arriver à la réalisation d'un objectif ou d'une activité bien précise. L'image dans la plupart des cas favorise l'apprentissage de la langue grâce à ses fonctions :

II.2.1.1- Fonction de communication :

Comme nous l'avons vu au premier chapitre, Jakobson a défini un schéma à six pôles permettant d'envisager toute communication (voir le schéma de communication de Jakobson). En effet, l'image comme le texte, constitue un message destiné à des récepteurs (autrui), et dont le destinataire, c'est celui qui a produit l'image, c'est le cas d'un artiste pour un dessin. Le message est délivré puis reçu par le destinataire, associé à un référent (sur quoi porte le message), il est véhiculé d'un code commun entre l'émetteur (destinateur), et le récepteur (destinataire) ; pour une compréhension du message ; l'image est un outil qui permet, par excellence, l'installation et la création de situations de communication.

L'intégration de l'image dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères, c'est présenter une occasion aux apprenants de la langue étrangère pour le perfectionnement de leurs acquisitions linguistiques en cette langue.

L'image déclenche les échanges verbaux, elle provoque la prise de parole entre les locuteurs, et les incite à s'exprimer à propos de ce qu'elle véhicule en les poussant à chercher des signes et les mettre en relation pour les interpréter. Grâce à sa polysémie permet une diversité d'analyse, donc l'image permet de travailler l'aspect communicatif.

II.2.1.2- Fonction d'illustration :

Plusieurs disciplines s'intéressent à l'illustration : journalisme, sociologie, psychologie perceptive, et cela suite à l'intérêt portée à l'image en tant qu'outil pédagogique susceptible de favoriser l'apprentissage d'une langue ; cette fonction permet à l'image d'accompagner le mot, la phrase et le texte, afin d'orienter la compréhension, elle renvoie l'apprenant directement au sens. L'image donne à voir ce que dit le texte grâce à son lien avec le référent (illustré), elle remplit le vide créé autour du texte ,en vue de le clarifier ou de le compléter par opposition à la fonction de communication où l'intérêt est porté à la polysémie de l'image, dans la fonction d'illustration, l'enseignant en utilisant l'image se base sur un sens précis (monosémie) ; il va renforcer son cours en se basant sur l'iconicité de l'image et sa capacité à présenter les choses.

L'illustration permet d'accéder à la signification des signes directement sans faire un apprentissage formel ; en la comparant aux mots, aux formes et aux contenus entièrement conventionnels, alors que l'illustration est représentative de la réalité à laquelle elle se substitue, donc il y a une analogie entre l'illustration et son référent, cette analogie donne à l'image son aspect facilitateur de l'apprentissage et celui d'être au service de l'accès au sens.

II.2.1.3- Fonction de médiation :

Dans cette fonction l'image est considérée comme un relais entre la langue à apprendre et la langue maternelle, d'où son rôle spécifique dans l'apprentissage.

L'image permet aux apprenants de comprendre aisément la langue étrangère par son pouvoir de désigner ce qu'elle représente. L'image n'est que la troisième forme de traduction proposée par Jakobson, appelée traduction intersémiotique ou

transmutation, qui consiste à l'interprétation des signes linguistiques au moyen de signes non linguistiques. Greimas considère cette fonction comme une sorte de liaison entre deux systèmes linguistiques, langue maternelle et langue cible.

D. Coste est plus explicite lorsqu'il s'exprime sur ce sujet « réputée d'accès évident et immédiat elle doit permettre de comprendre ce qui est dit dans la langue étrangère ; elle montre sans avoir à démontrer. Elle " parle d'elle-même sans détour ". La bande magnétique peut faire entendre cat ou katze, l'image elle bonne fille, atteste qu'un chat est un chat »¹⁰⁴.

Donc l'image est censée montrer une réalité connue par les apprenants, elle les conduit à comprendre des unités de la langue seconde.

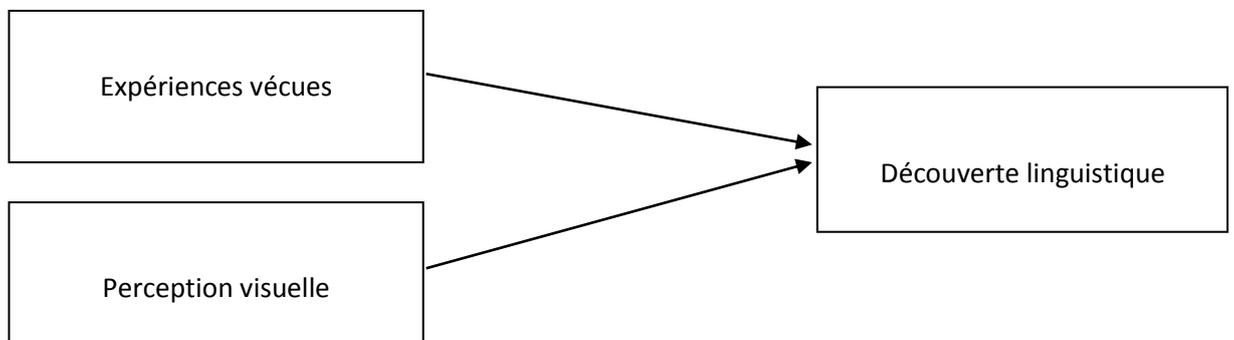


Schéma : « image et apprentissage des langues vivantes »¹⁰⁵

Le mécanisme de compréhension qu'induit l'image est l'association de :

- un signifiant visuel dont le signifié est censé être évident pour les élèves
- un signifiant linguistique (L2) dont ceux-ci doivent inférer qu'il possède le même signifié.

Le schéma établi par D. Peraya, en est l'illustration : il nous montre que la découverte linguistique se réalise par la perception visuelle, mais aussi par les expériences vécues et les connaissances acquises des apprenants, ainsi on peut dire que l'image est considérée comme un langage universel, elle est immédiatement compréhensible puisque sa compréhension ne nécessite aucun apprentissage.

¹⁰⁴ Coste, D. (1975). *Les piétinements de l'image*. E.L.A, N°17, janvier-mars. p.6.

¹⁰⁵ Peraya, D. (1991). *Images et apprentissages des langues secondes, les présupposés théoriques*, cité par Coste, D. (1975). *Les piétinements de l'image*. E.L.A, N°17 P5-29.

II.2.2- L'image au centre des apprentissages :

C'est ainsi, petit à petit, que l'image va cesser d'être un plus pour se placer au même rang que la lecture, l'écriture et la pratique de l'oral « l'image figure comme support d'activité, d'expression mais également comme langage autonome dont il faut acquérir la maîtrise. Elle est associée de façon très explicite à l'acquisition des compétences de lecture et d'écriture c'est principalement dans sa relation avec l'écrit qu'elle est étudiée »¹⁰⁶, donc, elle n'est plus considérée comme prétexte ou support d'apprentissage mais comme un objet d'analyse qui suscite des observations, des hypothèses, une construction du sens. En 1999, en France¹⁰⁷ on évoque même les objectifs de l'éducation à l'image :

- Considérer l'image comme un objet spécifique d'enseignement et d'apprentissage.
- Prendre en compte la culture des élèves et les connaissances élaborées hors de l'école par les images.
- Développer les compétences de repérage de divers types d'images et leurs fonctions dans différents types de textes.
- Travailler l'articulation écrit/oral/image tant en lecture qu'en production.

II.3- Image et didactique des langues :

Les recherches sur l'exploitation de l'image en didactique des langues représentent un objet ancien qui fait partie d'une réflexion plus large sur les différents supports d'enseignement. Si cette idée s'est développée avec l'introduction des méthodologies audiovisuelles, on constate de nos jours un renouvellement de la recherche sur cette question.

Les spécialistes s'intéressent aux activités à mettre en œuvre et aux différents types d'images. Dans cette perspective il est important de mettre l'accent sur trois axes : l'exploitation en classe de l'image comme déclencheur des productions verbales, l'étude de la réception des documents visuels par les apprenants et la notion d'intericonicité.

¹⁰⁶Waysbord-Loing. H. *L'image dans l'enseignement des lettres*, rapport IGEN ,1999-2000.

¹⁰⁷Le collège des années 2000, la mutation des collèges un collège pour tous et pour chacun : discours du 7 juin 1999, *bulletin officiel de l'éducation nationale*, N°4, p.III. <http://www.education.gouv.fr>. Consulté le 13 Mai 2017.

Aujourd'hui en didactique des langues et des cultures, on s'intéresse à l'utilisation de l'image comme support d'enseignement- apprentissage des langues. Les publications récentes en didactique témoignent de ce regain d'intérêt. Ces recherches s'inscrivent dans une tradition ancienne qui a connu un essor important avec l'apparition de la méthodologie structuro-globale audio-visuel (SGAV).

Les documents exploités en classe dans le processus d'enseignement apprentissage représentent une question importante en didactique des langues. Ces supports représentent un outil fondamental pour favoriser la communication en classe de langue. Les nouvelles technologies de l'information et de la communication ont créé un monde plein d'images (fixes ou animées, multimédia....) par conséquent les possibilités de les exploiter en classe par les professeurs augmentent.

II.3.1- Historique des recherches sur l'image en didactique :

Dès le XVII^{ème} siècle, le pédagogue J.A. Komensky (dit Comenius) étudiait la fonction de l'image dans l'enseignement, il a mis l'accent sur le rôle joué par les sens dans la mémoire. La méthodologie structuro-globale audio-visuelle (SGAV) accordait une importance aux images à partir des années 1950 ; l'un de ses principes c'est d'associer des bandes magnétiques à des diapositives projetées. Les dessins exploités assurent la traduction visuelle des énoncés pour faciliter l'accès au sens aux apprenants. Cette représentation réduit le rôle de l'image au décryptage et s'éloigne de son fonctionnement naturel.

Les supports visuels figurant dans la méthodologie SGAV ont été critiqués à cause de leur soumission au verbe. Les images sont utilisées pour décrypter le discours. D. Coste critique, « illusoire transparence d'une écriture iconique »¹⁰⁸, présente quand l'image est conçue comme un transcodage.

Les chercheurs du centre de recherche et d'études pour la diffusion du français (CREDIF), s'interrogent sur le rôle de l'image en classe de langue (par la conception de « *vive voix* » 1972, « *voix et image de France* »1958). D. Coste dans un numéro spécial de la revue, linguistique appliquée, consacré à l'image s'interroge sur l'authenticité de ce support : « l'image authentique ne le sera plus si elle donne lieu à des exercices tout à fait artificiels »¹⁰⁹.

¹⁰⁸Coste. (1975) .les piétinements de l'image. Étude de linguistique appliquée, N°17, p6.

¹⁰⁹*Ibid.* p26.

D'autres spécialistes comme Margerie, considèrent qu'il y a un écart entre les fonctions de l'image dans la réalité et les fonctions de l'image exploitée en classe (pédagogique). Les supports visuels (photographies, documents authentiques de la presse, les dessins), sont exploités lors de l'enseignement apprentissage des langues pour faciliter la compréhension (accès au sens). Cet emploi ne correspond pas au rôle de l'image en dehors de la classe. En effet, l'image peut faire rêver, séduire, faire sourire, elle permet de dénoncer, d'expliquer, d'identifier ou de provoquer dans des situations et des contextes différents.

Les chercheurs du bureau pour l'enseignement de la langue et de la civilisation française à l'étranger BELC ont construit leur réflexion sur la créativité. Le principe c'est de proposer des activités créatives à partir de photographies. L'apprenant est amené à argumenter, imaginer, décrire, raconter. Les tâches proposées sollicitent l'imaginaire de l'apprenant et l'incite à la création verbale. On s'éloigne de la dimension utilitaire de l'enseignement-apprentissage. Yaiche met l'accent sur la libération apportée par ces activités : « les apprenants se livraient davantage, se livraient même de choses pesantes et bloquant bien souvent le processus d'apprentissage »¹¹⁰

II.3.2- les recherches actuelles sur l'image en didactique des langues :

L'absence de recherches en didactique des langues sur l'image était due principalement à l'excès de la méthodologie SGAV, qui a mis le visuel au service du verbal, ce qui a entraîné un système de décryptage du discours par l'image.

Aujourd'hui, l'une des raisons principales de ce regain d'intérêt pour l'image, ce sont les pratiques des enseignants des langues, qui ont conscience de la place importante et du rôle joué par l'image dans la société.

Ces dernières années, le rôle de l'image a été abordé par des numéros spéciaux (études de linguistique appliquée 2005, le français aujourd'hui 2008, les cahiers pédagogiques 2008). L'image a fait l'objet de journées d'études et de colloques (9^{ème} journée d'étude Pierre Guibert à Montpellier 2012, 33^{ème} congrès de l'APLIUT – association des professeurs de langues des instituts universitaires de technologie – 2011).

¹¹⁰Yaiche. F(1986). *Photos-expressions*. Paris. Hachette .p9.

Actuellement, les chercheurs s'interrogent sur le choix des documents visuels à exploiter en classe « si l'image retient l'attention de l'enseignant, elle est également susceptible de donner à réfléchir aux apprenants, même si c'est une autre perception qui est envisagée »¹¹¹. Le développement des nouvelles technologies de l'information et de la communication a donné naissance à l'image numérique (Picasa, Google Maps, Google image, Flickr qui offre un gigantesque réservoir d'images fixes).

Beaucoup de spécialistes se sont focalisés par la suite sur la question de l'emploi de l'image avec les différentes activités « s'inscrit dans la tradition sémiotique et propose ainsi de sensibiliser les apprenants à la composition visuelle à travers l'étude de la « grammaire » et du vocabulaire des images »¹¹², tandis que d'autres se basent sur la dimension interculturelle.

II.4- Des axes de recherche sur l'image pour l'enseignement apprentissage des langues :

Les recherches récentes sur l'image s'appuient sûrement sur des recherches antérieures mais s'ancrent dans une perspective pluridisciplinaire qui prend en considération l'interprétation et la production des images. Les spécialistes n'hésitent pas à interroger d'autres disciplines comme l'anthropologie et la sociologie.

Aujourd'hui en didactique des langues les recherches s'appuient sur de nouveaux concepts tels que la réception des formes artistiques et l'intericonicité. Le document visuel en classe peut être associé à des activités langagières privilégiées.

II.4.1- L'image comme élément déclencheur de la production verbale :

En classe de langues, l'image peut être le déclencheur qui apporte des motifs conversationnels aux élèves. Quand on emploie l'image comme un moyen pour activer l'interaction verbale, on met l'accent sur un point important dans le processus enseignement – apprentissage : comment faire parler l'apprenant ?

L'enseignant cherche des motifs de communication pour susciter la parole chez ses apprenants. Le recours à l'image en classe permet à l'apprenant de quitter le milieu institutionnel et d'imaginer des situations en relation avec ce qui est représenté sur le

¹¹¹Goldstein, B. (2009). *Working with images .a resource book for the language classroom* .Combridge university press, cité par Catherine Muller in *l'image en didactique des langues et des cultures : une thématique de recherche ancienne remise au goût du jour*. Synergie. Portugal N° 2. 2014 p122.

¹¹²Corbett, J. (2003). *An intercultural approach to english language teaching*. Clevdon : *Multilingual Matters*, cité par Catherine Muller in *l'image en didactique des langues et des cultures : une thématique de recherche ancienne remise au goût du jour*. Synergie .Portugal N° 2. 2014 p123.

document visuel. Des spécialistes comme A. Maly, A. Duff et Grellet ont souligné les capacités de l'image à susciter des productions verbales « le caractère non discursif de l'image facilite une multiplicité d'interprétations et permet à la créativité de se développer »¹¹³. Le document visuel interpelle l'apprenant et l'encourage à s'exprimer, cette approche se base sur la puissance productrice et évocatrice de l'image. D. Coste recommande l'utilisation d'une image situationnelle qui est ouverte à plusieurs interprétations ; quant à Goldstein, il considère que l'ambiguïté est un élément déclencheur du discours. Il préconise l'exploitation en classe, des images pouvant être lues à plusieurs niveaux. Ce genre de documents visuels offre différents éléments à voir, de sorte qu'une polysémie est possible. À cause de l'aspect énigmatique, ces documents se prêtent à plusieurs interprétations et suscitent des discussions en classe de langues lorsque les apprenants divergent sur ce qui est représenté.

L'image insolite peut provoquer des réactions de la part des apprenants. Chaque spectateur a besoin de donner une interprétation personnelle qui sera verbalisée par la suite. Le caractère insolite de l'image permet de favoriser l'expression des apprenants, et de stimuler leur imaginaire « des photos ambiguës, énigmatiques, lacunaires qui laissent une place à l'imaginaire de celui qui les regarde, lequel il va pouvoir lever les voiles de l'ambiguïté ou combler les lacunes de cette photo et de la sorte co-construire l'univers et se l'approprier »¹¹⁴

II.4.2- L'intericonicité :

La perception d'une image se base sur le principe d'analogie « le décodage et la construction des images se fait toujours en relation avec d'autres plus anciennes »¹¹⁵. Par conséquent, le récepteur appréhende le document iconique en fonction de sa banque d'impressions visuelles, c'est-à-dire chaque individu réagit en fonction des images qu'il a déjà mémorisées. En observant les documents iconiques, d'autres documents surgissent, dont une partie peut être documentée, sans oublier les images mentales. « Cette mémoire des images, ça peut être une mémoire des images externes perçues mais ça peut être tout aussi bien la mémoire des images internes suggérées par

¹¹³Goldstein, B. (2009). *Working with images .a ressource book for the language classroom* .Combridge university press, cité par Catherine Muller in *l'image en didactique des langues et des cultures : une thématique de recherche ancienne remise au goût du jour*. Synergie. Portugal N° 2. 2014 p124.

¹¹⁴Yaiche, F. (1986). *Photos-expressions*. Paris. Hachette .p9.

¹¹⁵Pauzet, A. (2005). *Représentations picturales et imagerie collectif*. Étude de linguistique appliquée N°138.p137.

la perception extérieure d'une image »¹¹⁶. C'est ainsi que l'apprenant confronté à des photographies d'auteur met en relation ces documents visuels avec d'autres formes, en se basant sur un principe d'analogie. Pour mettre en exergue « le caractère discursif de l'iconicité »¹¹⁷ Courtine parle de l'interdiscours.

Certains producteurs d'images créent d'une manière consciente des échos avec d'autres images. La publicité se fonde principalement sur des références implicites à d'autres œuvres picturales. C'est ce que souligne Puzet : « le publicitaire a construit son discours autour de ces allusions, comptant sur une connivence culturelle »¹¹⁸. Donc on peut chercher « des images du quotidien largement diffusées »¹¹⁹. « Un réseau d'images plus anciennes appartenant à notre patrimoine culturel »¹²⁰. Puzet propose d'accompagner des publicités palimpsestes avec les œuvres picturales sur lesquelles les images publicitaires se fondent. Il existe une autre approche qui préconise la sélection des images qui présentent des thèmes universels singuliers, comme la femme, la beauté, l'homme, le rêve, la nature, la ville, l'eau, le feu, la mort. Les signes visuels de la société des apprenants qui représentent le même thème avec les signes visuels de la société étudiée peuvent être mis en relation.

Introduire des signes visuels d'autres cultures apporte une empathie, C. Margerie suggère de « proposer des images renvoyant à la culture d'origine de l'étudiant »¹²¹. Travailler sur ces représentations est une tâche qui peut être effectuée à partir des prises de position des apprenants de leur sentiment et de la dimension interculturelle. Les comparaisons entre ces signes visuels gagnent à être introduites selon les époques et les lieux. Par exemple, il y a la possibilité d'effectuer la comparaison des représentations picturales en fonction des pays. De même, étudier les tableaux en diachronie va permettre de dévoiler un imaginaire collectif et des valeurs partagées.

¹¹⁶Courtine, J. (2011). *Déchiffrer le corps .penser avec Foucault*. Grenoble : éditions Jérôme Million p39.

¹¹⁷*Ibid.* p39.

¹¹⁸Puzet, A. (2005). *Représentations picturales et imagerie collectif*. Étude de linguistique appliquée N°138.p139.

¹¹⁹*Ibid.* p141.

¹²⁰Puzet, A. (2005). *Représentations picturales et imagerie collectif*. Étude de linguistique appliquée N°138.p149.

¹²¹Margerie, C. (1981). *L'image dans l'enseignement audiovisuel des langues* .in : De Margerie, C. Porcher. *Des média dans les cours de langues*. Paris : Clé, international, p21-60/ p53.

II.4.3- La réception des images :

Un autre volet important qui mérite un développement c'est l'étude de la réception des images par des apprenants. En se basant sur la réflexion de l'école de constance « l'histoire de la lecture est fondée sur une polarité : le texte, ou trace écrite, est fixe durable et transmissible, alors que la lecture est éphémère, inventive plurielle, plurivoque. L'école de constance construit sa théorie de la réception et de la lecture sur cette tension entre la permanence du texte et l'impermanence de la lecture »¹²².

Une sociologie de la réception est apparue, elle se base sur le sujet récepteur – spectateur et non pas sur l'artiste ou l'œuvre. Les expériences consistent à étudier les différents types de réactions verbales des apprenants qui commentent des photographies d'auteurs. Le professeur se met en posture d'écoute et n'apporte pas des connaissances sur les images. Les apprenants ne sont pas évalués sur leurs réactions verbales, ce qui leur donne une liberté de parole.

La description peut être considérée comme la réaction la plus évidente face à une image, bien qu'elle puisse ne pas être immédiate ou ne pas être développée en premier lieu. En s'attachant uniquement à la description de l'image l'apprenant prend cette dernière comme un prétexte pour nommer des référents, s'approprier un lexique ou le réinvestir. Dans des ouvrages consacrés à l'éducation par l'image, une description canonique des documents visuels, avec l'organisation au premier plan, à l'arrière-plan, à gauche à droite, est recommandée. Cette phase, qui consiste à décrire les objets, les personnages, le décor, est sûrement plus familière aux apprenants. Il est possible de la considérer comme un inventaire d'éléments représentés. L'apprenant est amené à lacer des hypothèses sur, l'identité, les lieux, et les objets qu'il peut reconnaître ; dans ce cas il s'agit de la fonction référentielle de l'image. En stimulant l'imaginaire du récepteur, l'image le conduit à construire des récits. L'apprenant est considéré comme un conteur d'histoires. L'image est perçue, par conséquent, comme un instant dans une narration qu'il appartient au spectateur de reconstituer.

Les réactions esthétiques du récepteur sont marquées par des jugements du type « je n'aime pas », « j'aime », mais elles ne se limitent pas à ces appréciations. L'apprenant peut expliquer ses goûts par l'emploi d'adjectifs qui témoignent sa

¹²²www. Wikipédia .org . Consulté 19 mars 2018.

perception personnelle des images. Le document visuel représente un objet d'appréciation ou de dépréciation.

CONCLUSION :

En terminant cette partie, nous tenons à rappeler que notre but était d'inviter les lecteurs à prendre conscience des notions de base telles que le signe , le signe linguistique , le signe iconique, etc. nous avons constaté que ces notions de base , visiblement incontournables, semblent faire référence à d'autres notions.

De plus, nous avons mis l'accent sur le signe dans un contexte sémiotique ; cette discipline qui se fonde sur le concept de signe, formé par la relation entre un élément perceptible, le signifiant, et le sens donné à ce signifiant à l'intérieur d'un code, sens auquel on donne le nom de signifié.

Nous avons abordé par la suite, les différentes classifications de signe (celle de Cocola et Peyrou et, celle de Moss et Tubbs et enfin celle de Peirce) en basant sur la fameuse taxonomie de Peirce.

Dans le deuxième chapitre, l'accent était mis sur les différentes méthodologies d'enseignement – apprentissage des langues. Ce regard rétrospectif sur l'enseignement-apprentissage des langues pourrait nous donner une idée claire sur les méthodes et les stratégies les plus efficaces à mettre en œuvre pour l'amélioration du processus d'apprentissage. Nous avons abordé à la fin de ce chapitre la place de l'image en didactique, et son rôle dans l'enseignement-apprentissage du FLE.

Dans ce qui va suivre, nous comptons étudier le manuel scolaire de français où nous verrons dans un premier lieu, la notion de ce support, ses fonctions, et les étapes de son élaboration. En second lieu, nous mettrons l'accent sur les programmes de français au cycle primaire.

Deuxième partie

**Les manuels scolaires de français
au cycle primaire en Algérie**

Introduction

La présence de la langue française en Algérie possède des arguments historiques et pragmatiques. Kateb Yacine considérait cette langue comme *un butin de guerre*, pour les Algériens le français a une place importante, il n'est pas contenu seulement dans les livres, les journaux et les romans mais il est présent dans les esprits des algériens et dans l'imaginaire collectif du peuple.

Pour Abdou El imam la langue française représente l'une des composantes du peuple algérien : « le français est une langue internationale dont le prestige et la notoriété sont universellement établies. Nous en priver et en priver nos enfants reviendrait à refuser ce que notre histoire récente a réussi forger »¹²³

Le français possède un statut particulier en Algérie et fascine beaucoup les Algériens, sa présence est incontestable sur tous les plans : télévision, internet, voyage etc. sans oublier l'apport de la littérature algérienne d'expression française qui a joué un rôle important pour promouvoir la langue et la culture française. Cette littérature a montré une autre facette concernant l'usage du français par les algériens : Kateb Yacine, Mouloud Feraoun, Mohamed Dib pour n'en citer que ces auteurs, ont tous plaidé pour une littérature engagée ; une littérature dont le message est destiné aux français eux même, Kateb Yacine disait : « c'est en français que nous proclamons notre appartenance à la communauté algérienne »¹²⁴.

La place accordée à l'enseignement - apprentissage du FLE en Algérie est d'une complexité qui associe le choix du peuple au choix politique. En effet, parler du français en Algérie nécessite de s'intéresser au domaine éducatif étant donné que l'école est l'un des piliers de la nation.

Les langues étrangères ne jouissaient d'aucun « prestige » auprès des apprenants et de leurs parents. Ce n'est qu'en 1992, que le français fut établi aux épreuves des séries sciences exactes et sciences de la nature après une absence de sept ans. Quant à l'université, de nombreuses branches dispensaient – et dispensent encore – leur enseignement en français (médecine, chirurgie dentaire, pharmacie architecture...etc. Dans ces limites communes aux langues étrangères, nous

¹²³ Abdou, E. (2004). *Langues maternelles et citoyenneté en Algérie*. p 291.Oran : Dar El Gharb.

¹²⁴ Kateb, Y. (1970), cité par Hubert, N. « L'Algérie en 1970, telle que j'ai vue ».in *Jeune Afrique*, Paris : collection Arthaud.

considérons que le français avait néanmoins, avant la réforme, un statut privilégié. Son enseignement débutait alors en quatrième année primaire, alors que l'anglais n'était introduit qu'en deuxième année de collège et l'allemand ou l'espagnol, en deuxième année de lycée.

Depuis les réformes de 2003, nous avons constaté un changement dans l'organisation générale de ce système. La méthode *Didine* préconisait l'enseignement du français à partir de la deuxième année primaire, un enseignement qui se poursuit pendant quatre ans (jusqu'à la sixième année primaire). Alors que le français se réduit, avec la réforme, à trois ans pour le cycle primaire. L'enseignement de la langue française au primaire vise le développement de compétences de communication chez les élèves à l'écrit et à l'oral. Le deuxième palier de l'école primaire est appelé palier d'approfondissement, après deux ans de scolarité en langue arabe, l'élève sera initié à la langue étrangère ¹. L'apprenant sera mis dans des situations scolaires adaptées à son développement cognitif, en vue de communiquer à l'oral ou à l'écrit de façon progressive.

Le manuel scolaire est un outil multifonctionnel, un support didactique, son objectif principal est de décliner progressivement les savoirs définis par les programmes officiels du ministère de l'éducation nationale. Cet outil pédagogique offre aux apprenants et aux enseignants des supports d'apprentissage ou d'enseignement pour l'appropriation des connaissances ou l'installation des compétences visées par ses programmes. Pascale Grossin le définit en énumérant les fonctions inhérentes à ce type de livre « le manuel scolaire papier développe le contenu des connaissances à acquérir dans une discipline d'enseignement par un niveau donné. Il propose généralement un cours complété par des documents (photographies, schémas, cartes, texte, références bibliographiques...) produits spécifiquement ou issus d'une reproduction. Diverses activités permettent notamment d'évaluer les acquis. Il adopte une démarche didactique spécifique »¹²⁵

Nous avons opté pour la répartition de la présente partie en deux chapitres. Ainsi, nous pensons à travers cette étude atteindre simultanément deux objectifs que nous jugeons importants : le premier c'est de mettre l'accent sur le manuel scolaire et ses

¹²⁵Grossin, P. (2008). *Vers une définition du manuel numérique*, séminaire, manuel scolaire et numérique, 23 et 24 octobre, ministère de l'éducation nationale.p8.

fonctions. Le deuxième c'est de permettre aux lecteurs de savoir quelle est la place de la langue française dans le système éducatif algérien et quels sont les objectifs de l'enseignement du français au primaire. Dans le premier chapitre nous essayerons de mettre l'accent sur l'élaboration des manuels scolaires, d'abord en citant les différents acteurs qui participent à ce processus, puis il serait question d'aborder les différentes étapes d'élaboration d'un manuel et enfin d'évoquer ses fonctions.

Dans le deuxième chapitre, nous parlerons du statut du français en Algérie, puis nous procéderons à l'étude de la place du français dans le système éducatif algérien, plus précisément au primaire, avant et après les réformes de 2003. Enfin nous terminerons ce chapitre par l'analyse des programmes de français au primaire.

Premier chapitre

L'élaboration des manuels scolaires

I.1- Les acteurs du processus d'élaboration des manuels scolaires :¹²⁶

Le processus d'élaboration d'un manuel scolaire permet à un auteur de transmettre des informations aux utilisateurs (les enseignants et les apprenants).

Ce processus fait intervenir des acteurs (acteurs, concepteurs, illustrateurs, lecteurs, éditeurs, imprimeurs, utilisateurs) qui participent à l'élaboration du manuel. Chaque acteur à une fonction complexe à accomplir.

Les exigences actuelles (didactique, scientifique, graphique et contextuelle) conduisent à une indispensable coopération entre les différents acteurs, qui inscrivent leur contribution à l'élaboration d'un manuel dans les fonctions suivantes : conception-édition-évaluation-utilisation.

La fonction « conception » représente la première étape du processus (émission), « l'utilisation » est la dernière étape (réception). « L'évaluation » joue un rôle important dans l'amélioration de la qualité des manuels. La fonction « édition » assure l'articulation entre les différentes fonctions.

I.1.1- La conception :

La conception se définit comme : « le processus d'élaboration d'un manuscrit allant de l'acte intellectuel qui prévaut à la rédaction jusqu'à la rédaction elle-même »¹²⁷. Des intervenants peuvent participer à cette étape :

- Les auteurs
- Les directeurs de collection
- Les adaptateurs.

I.1.1.1- Les auteurs :

Les auteurs sont les concepteurs qui imaginent le contenu du manuel ainsi que les rédacteurs qui l'écrivent. Ils mobilisent les savoirs et les savoir-faire qu'ils possèdent. Il est parfois difficile d'identifier les auteurs d'un manuel scolaire. Ils sont souvent les personnes dont le nom figure sur le manuel. Il faut noter que certains manuels ne contiennent pas de nom d'auteur, mais celui d'un ministère ou d'une institution.

¹²⁶Gerard, F. Rogiers, X. (2009). *Des manuels scolaires pour apprendre, concevoir, évaluer, utiliser*. Bruxelles. De Boeck .p 11.

¹²⁷*Ibid*.p13.

I.1.1.2-Les auteurs travaillent seuls ou en équipe :

Il existe des auteurs qui travaillent seuls et assurent les deux tâches : la conception et la rédaction. D'autres se regroupent pour bénéficier des compétences et des expériences que l'on peut réunir au sein d'une équipe.

I.1.1.3- L'auteur agit d'initiative ou à la demande :

L'auteur peut procéder à la rédaction d'un manuel par une initiative personnelle, il prend ainsi le risque de ne pas publier son produit s'il n'est pas retenu. L'auteur peut répondre à la demande d'une maison d'édition, ou à un appel d'offres sur la base d'un cahier des charges pédagogiques.

I.1.1.4- L'auteur peut être un national ou un étranger :

La tâche de la rédaction des manuels scolaires est souvent dédiée à des nationaux mais il est possible de trouver des manuels rédigés par des étrangers pour différentes raisons : dépendances politiques, contraintes économiques ou quand il s'agit d'un manuel rédigé à l'étranger et qui présente les qualités requises.

I.1.1.5- Les rémunérations des auteurs :

L'auteur perçoit une rémunération dont l'importance dépend des ventes du manuel. Les droits d'auteurs sont calculés par rapport au chiffre réalisé par un ouvrage ou sur le prix de vente. En général, les droits varient entre 8 à 15%. Si le manuel est rédigé par plusieurs auteurs les droits sont partagés entre eux en basant sur des clauses définies d'avance.

I.1.1.6- La propriété intellectuelle d'un manuel :

La propriété intellectuelle d'un manuel scolaire est inaliénable, quel que soit le statut ou la rémunération l'auteur garde la propriété intellectuelle de ses œuvres. La rédaction collective des œuvres comme les dictionnaires empêche l'application rigoureuse de ce principe.

I.1.1.7- Le directeur de collection :

Le directeur de collection appelé aussi « chef de projet » est le garant de la cohérence et de la validité scientifique des ouvrages. Il est rémunéré par un pourcentage sur les ventes dans le cadre d'un contrat avec la maison d'édition.

I.1.1.8- L'adaptateur :

L'adaptateur est chargé d'adapter le manuel scolaire à un contexte d'enseignement différent du contexte d'origine. Cette tâche d'adaptation lui permet, dans certains cas, de devenir le coauteur de l'ouvrage.

I.1.1.9- Le traducteur :

Le traducteur qui peut aussi adapter le manuel scolaire, garde toujours la propriété intellectuelle de traduction de l'œuvre.

I.1.2- L'édition :

L'édition est une fonction importante dans le processus d'élaboration des manuels scolaires. Elle recouvre des tâches liées à la fabrication, à la conception, au financement et à la diffusion des manuels scolaires.

I.1.2.1- L'apport à la conception :

L'éditeur apporte une aide importante et directe à la conception. Il rédige le cahier des charges pédagogiques, interpelle l'auteur sur la qualité de son œuvre, il confie le manuscrit à des comités de lecture, il assure lui-même une lecture de l'œuvre pour le volet technique (orthographe, ponctuation, mise en page...). Souvent informé des attentes des utilisateurs, l'éditeur peut orienter le travail des auteurs dans un sens positif.

I.1.2.2- La fabrication :

L'éditeur rédige le cahier des charges techniques et assure par conséquent la qualité de la fabrication. L'imprimeur doit respecter les spécifications du produit contenues dans le cahier des charges techniques (type et grammage du papier, couleurs, format, tirage, type de reliure...).

I.1.2.3- Le financement :

Quelle que soit la qualité de l'éditeur (privé, maison d'édition publique, service éditorial dépendant d'un ministère), il doit boucler la production d'un manuel scolaire dans le cadre d'un budget qui intègre l'ensemble des éléments de coût.

L'éditeur procède à orienter certains aspects en relation avec la conception de l'ouvrage dans des directions moins coûteuses afin de fixer le prix de vente à un niveau acceptable. C'est le cas de l'utilisation des couleurs qui représente un atout sur le plan pédagogique et entraîne une augmentation des prix. Tel est également le cas du format du manuel dont le choix a des conséquences didactiques et financières.

I.1.2.4- La diffusion :

Après l'impression des manuels scolaires, il convient de les mettre à la disposition des différents utilisateurs. La diffusion varie selon la situation, d'un acheminement simple quand on a un manuel unique et gratuit (ministère de l'éducation nationale vers les établissements scolaires) ; à une mise sur le marché lorsqu'il s'agit des manuels que les utilisateurs peuvent acquérir dans les librairies.

I.1.3- L'évaluation :

I.1.3.1- Les expérimentateurs :

Les expérimentateurs sont les utilisateurs potentiels des manuels scolaires. Il est préférable de procéder à l'expérimentation dans des conditions réelles d'utilisation du manuel et sur un échantillon représentatif. Il est possible de ne pas expérimenter le manuel entier pendant une longue durée, à une grande échelle, il suffit de se contenter d'une durée de deux ou trois mois « d'une maquette zéro » dans 4 à 5 classes représentatives.

I.1.3.2- Les évaluateurs :

Outre l'expérimentation, qui constitue une évaluation en temps réel, il existe d'autres types d'évaluation :

- Une évaluation par le concepteur, il s'agit d'une autoévaluation en vue d'améliorer la qualité du manuscrit.
- Une évaluation par des spécialistes de la discipline ou par des utilisateurs potentiels, elle vise la vérification de la conformité scientifique du produit et participe à son amélioration.
- Une évaluation de validation qui vise le contrôle de la conformité des manuels au programme nationale et de décider par la suite si le manuel peut être agréé, ou à sélectionner le manuel qui répond aux critères en vue de le considérer comme un manuel officiel.
- Une évaluation des effets sur les utilisateurs (enseignants, apprenants, professionnels, parents)

I.1.4- L'utilisation :

Cette fonction entre en jeu quand on a entre les mains un ouvrage imprimé prêt à la diffusion. Il porte le nom de livre, de manuel ou de cahier.

I.1.4.1-Les destinataires :

Les destinataires sont les personnes auxquelles l'ouvrage est destiné. Ils sont appelés aussi les utilisateurs potentiels. Ce sont souvent :

- Des élèves quand il s'agit d'un manuel de l'élève
- Des enseignants quand il s'agit d'un manuel de l'enseignant
- Les élèves et les enseignants quand le manuel de l'élève contient des orientations et des consignes pour l'enseignant.

I.1.4.2- Les utilisateurs :

Les utilisateurs réels ne sont pas forcément les destinataires. A titre d'exemple si l'élève est considéré comme le destinataire du manuel, mais il ne le possède pas, c'est l'enseignant qui le garde pour préparer les cours en adaptant son contenu selon la situation.

Un manuel destiné à l'apprenant est utilisé réellement par les parents, ce qui doit informer les concepteurs sur la façon d'orienter le contenu.

I.1.4.3- Les acquéreurs :

La décision d'acquérir un manuel scolaire n'est pas prise par les destinataires ou les utilisateurs mais par un responsable de l'éducation nationale, d'une commission d'acquisition, d'une inspection ou d'une direction d'école. Cette situation limite la possibilité pour l'enseignant d'utiliser le manuel de son choix et qui correspond à ses pratiques pédagogiques.

Dans ces circonstances il est recommandé d'acquérir le titre retenu comme manuel de l'élève et d'acquérir des exemplaires de manuels non retenus, pour les mettre à la disposition des enseignants afin de leur permettre d'enrichir leur enseignement.

I.1.4.4-Les bailleurs de fonds :

Les bailleurs de fonds (publics ou privés) peuvent influencer le choix des manuels, lorsqu'ils imposent des conditions contraignantes à l'utilisation de leurs fonds. Dans les opérations d'aides internationales les bailleurs de fonds imposent aux pays bénéficiaires d'acquérir des manuels dans les pays donateurs, ce qui représente une contrainte qui limite le choix des utilisateurs.

I.1.4.5- Les formateurs :

Les formateurs sont les personnes qui assurent la tâche de formation des enseignants à l'utilisation des manuels. Ils peuvent être des inspecteurs, des conseillers pédagogiques ou les auteurs eux-mêmes. Étant donné que l'auteur n'est pas toujours

disponible, il est recommandé de mettre à la disposition des enseignants un guide d'utilisation du manuel. Le fait d'associer au formateur un spécialiste de la discipline, cette occasion lui permet d'enrichir ses connaissances ou de les mettre à jour.

I.2- Les étapes d'élaboration d'un manuel scolaire :

L'élaboration d'un manuel scolaire est un processus qui prend du temps. Seguin estime que : « la rédaction des manuscrits, l'édition, l'impression et la distribution demande au minimum six années et qu'il est raisonnable de prévoir une période une période d'environ dix ans si l'on englobe les études préliminaires, la planification, le recrutement et la formation du personnel »¹²⁸. Xavier Rogiers¹²⁹ propose une vingtaine d'étapes qui constituent le circuit d'élaboration d'un manuel scolaire. Le schéma d'élaboration d'un manuel scolaire n'est pas linéaire, c'est un processus circulaire, il est donc possible d'effectuer des allers retours entre les différentes étapes ce qui permet une bonne régulation et une amélioration de l'ouvrage.

I.2.1- L'analyse des besoins :

L'analyse des besoins est une étape qui permet d'analyser et de repérer l'écart entre ce que existe et ce qu'on souhaite. C'est une étape intuitive chez l'enseignant qui rédige le manuscrit quand les manuels scolaires existants ne répondent pas à ses attentes mais chez l'éditeur c'est une étape structurée car il procède à l'analyse des manuels et aux doléances des enseignants pour définir ses priorités.

I.2.2- L'explicitation du projet :

C'est une étape qui suit la naissance de l'idée dans l'esprit de l'auteur, ou à la suite d'une demande de l'éditeur. On peut considérer cette étape comme un contrat entre l'auteur et l'éditeur qui peut être concrétisée dans un cahier des charges pédagogiques.

I.2.3- L'explicitation de la conception d'apprentissage :

L'auteur doit être clair quant à sa conception de l'apprentissage : apprentissage par imprégnation progressive, par découverte successives, par recherches de type magistral, partant du simple au complexe, fondé sur l'approche par compétences.

¹²⁸ Seguin, R. (1989), *l'élaboration des manuels scolaires- guide méthodologique*, UNESCO, p.6.

¹²⁹ Gerard, F. Rogiers, X. (2009). *Des manuels scolaires pour apprendre, concevoir, évaluer, utiliser*. Bruxelles. De Boeck .p29-43.

I.2.4-La délimitation du contenu et l'élaboration de sa structure :

C'est une première délimitation du contenu qui peut être concrétisée sous formes d'une table des matières provisoire, réalisée à partir des informations recueillies lors de l'analyse des besoins et des idées de l'auteur. La délimitation concerne le contenu du manuel scolaire et non pas les apprentissages qui seront abordés dans le manuel. Il est souvent inévitable d'apporter des modifications à cette première délimitation du contenu pour affiner l'articulation avec le manuel qui précède ou qui suit, quand un point du programme fait défaut, quand on prend en considération les proportions émises par les lecteurs ou les expérimentateurs.

I.2.5- La confrontation aux programmes :

La définition des programmes d'enseignement c'est la responsabilité des autorités publiques (ministère de l'éducation nationale). Elle peut avoir un caractère indicatif ou contraignant. Par conséquent, chaque manuel scolaire doit contenir un minimum de contenus imposés par le programme national. La tâche de contrôle de la conformité du manuel au programme varie d'un pays à un autre, mais il existe souvent une commission officielle qui assure cette mission. Dans certains pays, la liberté est laissée aux éditeurs et aux auteurs de publier les manuels, même au cas du non-respect du programme officiel. Ce sont les utilisateurs qui vont apprécier la contribution de tel ou tel manuel dans le processus d'enseignement - apprentissage.

I.2.6- Des consultations des spécialistes :

la consultation des spécialistes consiste à procéder à une petite enquête permettant l'analyse des besoins en cernant les attentes en matière de manuels et permettant de confronter la conception des apprentissages et l'organisation des contenus à l'avis des gens qui sont sur le terrain.

Cette consultation est souvent négligée, à titre d'exemple, pour les manuels scolaires de l'école primaire, il faut éviter qu'ils soient rédigés exclusivement par des spécialistes (professeurs du secondaire, professeurs des universités). Par contre, l'enseignant ou l'inspecteur qui commence à rédiger le manuel doit entrer en contact, très tôt, avec des spécialistes pour mettre à jour ses connaissances dans la discipline.

I.2.7- La constitution d'un dossier :

Durant cette étape le concepteur rassemble les documents qui pourraient lui servir lors de la rédaction : idées, exercices, ouvrages de références, articles, supports..... L'auteur peut consulter d'autres manuels semblables à celui qu'on va produire mais il doit respecter le contrat d'édition qui précise l'obligation de proposer un manuscrit original.

I.2.8- La rédaction d'un chapitre :

Il s'agit de la rédaction d'une partie (chapitre, unité, séquence) qui reflète les caractéristiques que l'on veut voir dans le manuel scolaire :

- L'emploi ou non de résumé.
- L'emploi de logos.
- La proportion entre les informations, les activités de recherche et les exercices.

I.2.9- Une confrontation de structure et de ton général :

Le ton général est donné par la rédaction de la première partie (chapitre, unité, séquence...). Une première confrontation auprès des personnes qui entourent le concepteur permet d'introduire des changements au chapitre avant l'expérimentation des utilisateurs potentiels.

I.2.10- L'essai de mise en page :

La réalisation d'un essai de mise en page du chapitre « martyr », permet de trouver le ton graphique qui assure la particularité et la cohérence visuelle du manuel (couleurs, logos, police de caractères...). le développement dans le domaine de l'informatique a entraîné l'amélioration des techniques de mise en page assisté par ordinateur ce qui permet de mieux intégrer la conception pédagogique et technique des pages sans entraîner des coûts supplémentaires en cas de changements de mise en page.

I.2.11- Une expérimentation du chapitre :

Il s'agit d'une étape importante qui peut se dérouler simultanément avec la confrontation de structure et de ton général. Durant cette étape nous aurons des réponses objectives sur les questions :

- Le manuel répond – il aux attentes ?
- Les innovations sont- elles à la portée des utilisateurs ?
- Le manuel est- il d'un niveau accessible ?

I.2.12- Le traitement du contenu brut :

Cette étape est considérée comme une continuité de la quatrième étape (délimitation du contenu et élaboration de sa structure). Elle permet de savoir le degré du développement des contenus – matières qui seront acquis par les élèves. Ainsi que l’articulation de ces contenus entre eux pour respecter la cohérence du manuel scolaire et le niveau des utilisateurs (enseignants, élèves). Cette étape définit aussi de façon claire les méthodes utilisées, les activités suggérées, les types d’outils proposés.

I.2.13- La définition technique du manuel :

Durant cette étape les grandes lignes de la présentation matérielle de l’ouvrage sont fixées : format, couleurs, nombre de couleurs, nombre approximatif de pages...

Toutes ces caractéristiques techniques doivent être annoncées à l’auteur et font partie du cahier des charges envoyé à l’imprimeur avant la fabrication.

I.2.14- La rédaction de l’ensemble :

Les étapes citées ne représentent pas une séquence linéaire. il est utile de continuer à soumettre périodiquement les parties réalisées de l’ouvrage à une lecture externe pour susciter un processus permanent d’amélioration et d’éviter d’introduire des changements sur des chapitres longtemps après leur rédaction.

La rédaction d’un manuel scolaire par plusieurs auteurs nécessite la mise en place de certaines mesures qui permettent de mettre en harmonie la rédaction par des personnes différentes (déterminer certaines structures de phrases ou de paragraphes, vérification de la cohérence du style...)

I.2.15- L’élaboration des illustrations :

Cette étape commence logiquement en même temps que l’étape de la rédaction de l’ensemble et de référence lors de la rédaction d’un chapitre test et de l’essai de la mise en page. L’élaboration des illustrations se fait en collaboration directe entre l’auteur de l’ouvrage et l’illustrateur. Lors de la conception du manuel l’auteur doit concevoir une idée claire des illustrations à employer pour qu’il puisse écrire les indications convenables qui permettent à l’illustrateur de choisir les illustrations destinées à l’enseignement- apprentissage.

I.2.16- La lecture de contenu :

C'est une lecture effectuée par des personnes qui ont des statuts différents (un inspecteur, un enseignant, un spécialiste des contenus...) et qui ne sont pas intervenus dans l'élaboration du manuel. Cette lecture vise la conception d'une idée générale sur le manuscrit, elle est différente des lectures précédentes. Les auteurs doivent accepter les rapports délivrés, car à ce moment, le plus important c'est de dégager les aspects positifs susceptibles d'améliorer le manuscrit.

I.2.17- La composition et la mise en page :

Aujourd'hui, les auteurs de manuels procèdent eux même à la saisie sur micro-ordinateur de leurs manuscrits. La rédaction des textes directement dans des fichiers informatiques facilite les modifications et permet d'expérimenter le manuscrit dans une version quasi définitive. L'utilisation des ordinateurs et des traitements de texte permet une évolution de la notion de « manuscrit », qui désignait initialement ce qui est écrit à la main puis le texte dactylographié avec l'apparition de la machine à écrire, pour désigner enfin de compte, le fichier informatique enregistré par l'auteur, avec la généralisation de l'outil informatique. La publication assisté par ordinateur (PAO) a modifié aussi le concept de manuscrit puisqu'il est facile d'intégrer des éléments de mise en page (encadrés, police de caractères...).

I.2.18- L'expérimentation de l'ensemble :

L'expérimentation reste relativement limitée quelles que soient ses modalités car elle ne permet pas d'évaluer les effets sur les utilisateurs à long terme. Il existe des solutions pour rendre cette expérimentation efficace.

I.2.18.1- Lancement d'une expérimentation à large échelle pour une période dépassant trois mois :

On fait recours à cette forme d'expérimentation quand on adopte une nouvelle approche pédagogique, quand il s'agit d'un nouveau marché, ou de nouveaux auteurs. Pour avoir une validité scientifique, l'expérimentation doit couvrir un certain nombre de classes selon une technique d'échantillonnage caractérisée par un nombre précis de critères.

Il est important de mettre à la disposition des enseignants qui participent à cette opération un guide d'expérimentation pour mettre l'accent sur le cadre de l'étude et ce que l'on attend d'eux. L'évaluation doit toucher un nombre important d'éléments :

précision du contenu, son adéquation avec le programme national, cohérence entre les unités d'apprentissage....

I.2.18.2- Le recours à une expérimentation limitée :

Cette expérimentation se fait auprès d'un échantillon représentatif des utilisateurs. Pour respecter l'aspect de l'objectivité il vaut mieux que cette opération ne soit pas dirigée par les auteurs. L'expérimentation limitée permet la vérification de certaines conditions :

- Rapport entre le niveau des apprentissages et l'âge des apprenants.
- Compréhension des consignes.
- Les utilisateurs du manuel montrent-ils un intérêt pour l'usage de l'ouvrage ?

I.2.18.3- Le non-recours à l'expérimentation :

Cette option présente des dangers, et ne doit pas être adoptée qu'avec la prise en considération du facteur risque (qu'il soit limité) : par exemple si on possède des concepteurs professionnels, un comité de lecture efficace, et le manuel fait partie d'une collection qui a connu une large expérimentation.

I.2.19- L'élaboration des facilitateurs techniques :

Les facilitateurs techniques sont les outils qui assurent une utilisation aisée et efficace de l'ouvrage par les destinataires. On cite parmi ces outils : la table des matières, l'index, l'avant-propos ...

I.2.20- La correction des épreuves :

Après la saisie et la mise en page du texte, une première épreuve est soumise aux auteurs pour qu'ils y indiquent les corrections convenables. Il existe des techniques qui permettent de minimiser les fautes liées à la typographie, dont le fait de ne pas porter son attention que sur un seul aspect à la fois tout au long du manuscrit (à titre d'exemple, corriger d'abord l'orthographe puis la ponctuation, ensuite procéder à la vérification des titres...)

I.2.21- L'impression :

C'est une étape qui précède l'impression finale, elle permet à l'éditeur et à l'auteur de vérifier si le manuel imprimé répond à leurs attentes. Après l'accord de l'auteur, l'éditeur signe le bon à tirer qui notifie à l'imprimeur qu'il peut passer à la phase finale de fabrication, l'impression du manuel.

I.2.22L'expérimentation du manuel :

Le premier tirage de l'ouvrage est quelques fois limité, pour expérimenter le manuel de façon plus large et en vue d'introduire des modifications avant la publication définitive. Même dans le cas contraire, il vaut mieux considérer la première impression comme une édition expérimentale.

I.3- Les fonctions d'un manuel scolaire :

Xavier Rogiers considère que le manuel scolaire peut assurer des fonctions différentes qui varient selon la discipline, l'utilisateur et le contexte d'élaboration d'un manuel¹³⁰. Le manuel remplit certaines fonctions quand il est entre les mains de l'élève (à titre d'exemple transmission des connaissances), mais il remplit d'autres fonctions lorsqu'il est entre les mains de l'enseignant (développement des pratiques pédagogiques).

De la même façon, le manuel réservé à l'enseignant aide ce dernier à la gestion des cours et propose des méthodes qui permettent à l'apprenant d'intégrer les acquis.

I.3.1- Les fonctions relatives à l'élève :

On peut répartir les fonctions relatives à l'élève en deux catégories : celles qui sont orientées vers les apprentissages scolaires et d'autres qui assurent le lien entre ces apprentissages et la vie quotidienne ou professionnelle.

I.3.1.1- Les fonctions relatives à l'apprentissage :

I.3.1.1.1- Fonction de transmission de connaissances :

C'est une fonction traditionnelle qui motive des critiques vis-à-vis les manuels scolaires : ils sont considérés comme des outils de transmission des connaissances de façon fermée et directive sans prendre en considération le cheminement et les intérêts réels des apprenants. Mais les manuels scolaires remplissent d'autres fonctions ; de nombreuses études qui ont comme objectif de ne pas limiter cette transmission de connaissances à un processus d'apprentissage prédéterminé.

Le manuel scolaire assure la tâche de transmission des connaissances lorsque l'apprenant acquiert des règles, des formules, des faits... l'apprenant ne doit pas seulement mémoriser et répéter ces savoirs, mais il doit être capable d'exercer un savoir-faire cognitif sur eux en les exploitant dans un contexte d'apprentissage.

¹³⁰ Gerard, F. Rogiers, X. (2009). *Des manuels scolaires pour apprendre, concevoir, évaluer, utiliser*. Bruxelles. De Boeck .p 82-102 .

I.3.1.1.2- Fonction de développement de capacités et de compétences :

Un manuel scolaire ne se contente pas de proposer des connaissances, mais vise aussi à faire acquérir des attitudes et des méthodes, voire des habitudes de vie et de travail, c'est le cas des manuels qui développent l'organisation des connaissances, l'apprentissage d'une langue étrangère, la recherche d'information...

Il est à noter que lors de l'acquisition de connaissances l'accent est mis sur l'objet d'apprentissage, en revanche dans l'acquisition de compétences et de capacités l'accent est mis sur l'activité : on conduit l'apprenant à exercer cette activité sur des objets d'apprentissage différents.

La distinction nette entre les concepts compétence et capacité n'est pas simple et beaucoup d'auteurs les emploient avec différentes acceptions. Xavier Rogiers définit les deux concepts « nous entendons par compétence : c'est la possibilité, pour un individu, de mobiliser de manière intériorisée un ensemble intégré de ressources – notamment des capacités – en vue de résoudre une famille de situations-problèmes »¹³¹ ; quant à la capacité il l'a défini « une capacité, quant à elle, est le pouvoir, l'aptitude à faire quelque chose. C'est une activité que l'on exerce. Identifier, comparer, mémoriser, analyser, synthétiser, classer, sérier, abstraire, observer... sont des capacités »¹³². La capacité ne se manifeste que parce qu'elle s'applique sur des contenus. On peut dire que les manuels scolaires visent tous la fonction de développement de capacités et de compétences au moins implicitement, parce que le manuel ne peut pas se contenter de la tâche de transmission des connaissances de façon théorique.

I.3.1.1.3- Fonction de consolidation de l'acquis :

Une fois l'apprentissage des savoirs et des savoir-faire réalisé, l'apprenant doit les exercer dans des situations différentes ; en vue d'en assurer une stabilité, ce rôle est réalisé par les exercices et les applications. Certains manuels se donnent cette fonction, principalement, comme objectif.

¹³¹Gerard, F. Rogiers, X. (2009). *Des manuels scolaires pour apprendre, concevoir, évaluer, utiliser*. Bruxelles. De Boeck .p86.

¹³² Ibid.p86.

I.3.1.1.4- Fonction de l'évaluation de l'acquis :

C'est une fonction nécessaire pour tous les apprentissages. Cette évaluation ne vise pas à déterminer si le niveau d'acquis de chaque apprenant est suffisant mais à trouver les solutions aux difficultés des apprenants en vue de les faire progresser « l'évaluation devrait par exemple déterminer la remédiation la plus appropriée aux difficultés de chaque élève en vue de le faire progresser , ou tout simplement améliorer sa progression en localisant le plus précisément possible l'origine de ses difficultés à travers une analyse de ses erreurs »¹³³.

Il s'agit donc d'une évaluation formative. Au même titre que la fonction de développement de compétences et de capacités, la fonction d'évaluation est souvent présente implicitement dans les manuels.

I.3.1.2- La fonction d'interface avec la vie quotidienne et professionnelle :**I.3.1.2.1- Fonction d'aide à l'intégration des acquis :**

C'est une fonction importante qui complète la fonction de développement de capacités et de Compétences. L'apprentissage est jugé inefficace quand l'apprenant n'arrive pas à employer les acquis scolaires en dehors de la classe. Poursuivre des objectifs d'intégration des acquis doit être le premier souci de tout enseignant, et par conséquent de tous les concepteurs des manuels scolaires.

Le concept intégration est un concept important « il s'agit de réinvestir les acquis dans un double processus :

- Intégration disciplinaire : connexion des savoirs et des savoir-faire qui sont en amont

Et en aval au sein d'une même discipline.

- Intégration interdisciplinaire : combinaison des capacités et des compétences acquises à travers diverses disciplines »¹³⁴

Ce double processus peut se concrétiser par le développement de situations d'intégration, c'est-à-dire des situations complexes formées d'une part d'informations indispensables pour leur résolution mais aussi d'informations inappropriées qui emploient les apprentissages antérieurs.

¹³³ De Ketele, J.M et Rogiers, X. (1993), *méthodologie du recueil d'informations*, Bruxelles : De boek université, p43-44.

¹³⁴ Gerard, F. Rogiers, X. (2009). *Des manuels scolaires pour apprendre, concevoir, évaluer, utiliser*. Bruxelles. De Boeck .p 90.

I.3.1.2.2- fonction de référence :

Les manuels scolaires peuvent être considérés comme des outils auxquels les élèves peuvent se référer pour trouver des informations précises : règles d'orthographe, formule chimique, Date d'un évènement.

La fonction de référence est importante surtout dans les pays où l'accès à l'information est difficile puisque le manuel est considéré comme la seule source écrite d'information. Dans les

Autres pays où l'accès à l'information est facile cette fonction reste primordiale, mais peut avoir un statut différent.

Les manuels scolaires qui poursuivent la fonction de référence doivent être des outils qui forment l'apprenant à l'utilisation d'un référentiel « ces manuels comprendraient dès lors trois parties :

- Un mode d'emploi comprenant une description de l'organisation du manuel, des précisions sur la nature du contenu, des conseils pour une recherche rapide et efficace, des remarques sur la présentation du contenu, des explications sur les abréviations et les signes employés, une table de matière et un index.
- La matière elle-même ou, mieux, l'information sous forme de texte, suivi de tableaux, de graphiques, de renseignements rangés par ordre alphabétique, de renvois à d'autres ouvrages.
- Des questionnaires permettant à l'élève de développer ses capacités à chercher et à traiter l'information »¹³⁵

L'avenir des manuels scolaires réside dans la conception de tels ouvrages qui adoptent les nouvelles pédagogies qui aident l'apprenant à construire son apprentissage et qui réduisent le rôle de l'enseignant à un simple guide dans le processus enseignement – apprentissage.

¹³⁵Frydman, M et Jambe, R. (1983). *S'informer pour se former*, Paris-Bruxelles ; Nathan-Labor. p 243-245.

I.3.1.2.3- Fonction d'éducation sociale et culturelle :

La fonction d'éducation sociale et culturelle correspond à tous les acquis liés aux relations sociales et au comportement ; c'est-à-dire aux objectifs d'apprentissage qui concernent l'aspect socioaffectif qui permettent à l'apprenant de trouver sa place dans sa société.

I.3.2- Les fonctions relatives à l'enseignant :

Tous les manuels scolaires remplissent à l'égard des enseignants, principalement des fonctions de formation. Les manuels offrent aux formateurs des outils qui leur permettent d'exercer leur rôle de professionnel dans le processus d'enseignement apprentissage. En cela, le manuel aide à développer des nouveautés pédagogiques. Il peut apporter une multitude de nouvelles pistes, de nouvelles pratiques qui tiennent en compte de l'évolution des connaissances pédagogiques, l'enseignant et la spécificité des contextes. Xavier Rogiers considère qu'il existe quatre fonctions complémentaires qui peuvent s'organiser à partir du triangle didactique :

« - la fonction d'information scientifique et générale permet à l'enseignant de mieux maîtriser le savoir

- La fonction de formation pédagogique liée à la discipline, donne à l'enseignant la possibilité de transposer au mieux le savoir aux besoins de ses élèves, en fonction des connaissances didactiques.
- La fonction d'aide aux apprentissages et à la gestion des cours, offre le matériel nécessaire pour bien gérer le quotidien de la relation enseignant-élève et du processus d'enseignement apprentissage.
- La fonction d'aide à l'évaluation des acquis, enfin, peut se situer au centre du triangle didactique, car elle concerne toutes ses dimensions »¹³⁶.

I.3.2.1- fonction d'information scientifique et générale :

L'enseignant ne peut pas savoir tout, ou mémoriser toutes les connaissances ! Mais il est souvent appelé à donner une quantité importante d'information, de gérer ou rechercher personnellement des informations dans divers domaines.

Le manuel scolaire, et principalement le manuel destiné à l'enseignant, peut mettre à la disposition de ce dernier les connaissances nécessaires, à titre d'exemple par

¹³⁶Gerard, F. Rogiers, X. (2009). *Des manuels scolaires pour apprendre, concevoir, évaluer, utiliser*. Bruxelles. De Boeck .p 100.

l'analyse de la matière abordée dans une séquence, par des compléments d'information...

I.3.2.2- fonction de formation pédagogique :

le manuel scolaire peut assurer la tâche de formation continue en mettant entre les mains de l'enseignant des pistes de travail capables d'améliorer ou de rénover sa pratique pédagogique en prenant en considération l'évolution perpétuelle de la didactique de la discipline.

Un livre destiné à l'apprenant qui n'est pas accompagné d'un livre de l'enseignant peut aussi assurer cette fonction. Les activités, le type de support, les indications et les évaluations proposés par le manuel donnent à l'enseignant une idée claire sur les compétences de ses apprenants.

I.3.2.3- fonction d'aide aux apprentissages et à la gestion des cours :

Le manuel scolaire peut mettre à la disposition des utilisateurs des outils différents qui permettent l'amélioration des apprentissages quotidiennement.

L'outil peut être de type fermé. Dans ce cas le manuel fournit à l'enseignant les indications et les moyens nécessaires pour la réalisation de l'activité. Les auteurs des manuels scolaires peuvent aussi laisser aux utilisateurs une liberté d'action par la proposition des pistes ouvertes.

I.3.2.4- fonction d'aide à l'évaluation des acquis :

Les outils employés pour évaluer peuvent être proposés dans le livre de l'enseignant ou celui de l'élève. Ces outils concernent les différents types d'évaluation, comme l'évaluation formative en aidant par exemple l'enseignant à analyser des erreurs et de proposer des exercices de remédiation.

Deuxième chapitre

Les programmes de français au cycle primaire

II.1- L'enseignement du français langue étrangère en Algérie

Nous savons que l'Algérie est un pays où se rencontrent plusieurs civilisations ayant marqué l'évolution de ce pays ; le paysage linguistique algérien pourrait le confirmer. En effet, cette diversité linguistique se détermine par la coexistence de différents parlers, comme l'arabe algérien ou littéraire, le mozabite, le targui, etc.

II.1.1. Le français en Algérie

Nous voyons que le contexte historique algérien a connu plusieurs moments : la période postcoloniale dans laquelle la langue arabe a été presque effacée, l'idée du colonisateur était d'installer sa langue au détriment de la langue du pays ; le français était donc vu comme langue de civilisation, de modernité et de progrès.

La période précoloniale était marquée par une lutte des algériens contre tous les héritages laissés par l'occupant ; il a été donc question de réhabiliter la langue arabe en tentant de lui accorder sa place méritoire afin que l'identité algérienne se repeint, comme le souligne Mostefa Boutefnouchet dans son ouvrage *La culture en Algérie mythe et réalité* :

« La culture algérienne sera nationale, révolutionnaire et scientifique. Son rôle de culture nationale consistera en premier lieu, à rendre à la langue arabe, expression même des valeurs culturelles de notre pays, sa dignité et son efficacité en tant que langue de civilisation »¹³⁷.

Par rapport à ces propos, nous savons que les choses ne se sont pas déroulées comme cela était tracé ; vis-à-vis de cette loi, il y a eu deux avis entre les algériens : les premiers voulaient que la langue arabe soit la langue de l'union, d'où la loi plus tard de l'arabisation, l'autre partie voulait qu'à côté de la langue arabe, le français pourrait être préservé en tant que prolongement historique.

Les partisans du deuxième avis voyaient que la langue arabe a cumulé un retard très considérable expliqué par un siècle et demi de colonisation ; ce qui a pu engendrer des conséquences négatives sur l'utilisation de la langue arabe dans les contextes politique, culturel et économique du pays ; à l'encontre de ceci, la langue française était vue comme seul support de technologie et de science.

¹³⁷Boutefnouchet, M. (1982). *La culture en Algérie mythe et réalité*, p.142. Alger : SNED.

Evidemment, nous savons que la loi d'arabisation était vouée à l'échec, ce n'est pas dans notre intérêt d'en avancer les causes de cet échec, mais nous pouvons dire que le processus d'arabisation aurait exigé plus de temps, en outre, le retard subi par la langue arabe en Algérie ainsi que :

« Les préjugés hérités de l'ère coloniale ont tous contribué à faire en sorte que le problème ne puisse être résolu en dehors des conditions d'une grave exigence de qualité et d'étapes nécessaires qui seules auront raison de ces obstacles matériels et moraux »¹³⁸ .

Mais disons que la présence de la langue française dans le contexte algérien possède quand même des arguments aussi bien historiques que pragmatiques ; Kateb Yacine disait que cette langue représente pour les algériens *un butin de guerre* ; ceci nous permet de comprendre que sa disparition n'est pas assez aisée ; le français en effet, n'est plus contenu dans les livres ni d'ailleurs dans les papiers ; il s'agit de le voir présent dans les esprits et dans l'imaginaire collectif du peuple algérien. Abdou Elimam voit que le français constitue une des composantes du peuple algérien :

« Le français est une langue internationale dont le prestige et la notoriété sont universellement établis. Nous en priver et en priver nos enfants reviendrait à refuser ce que notre histoire récente a réussi à forger »¹³⁹ .

Dans un article publié dans *Le français dans le monde* (n° 330/2003), Miloud Bouares montre que la présence de la langue française dans les foyers algériens occupe une place prépondérante ; selon lui, il serait intéressant de voir que 60% des algériens pratiquent et comprennent le français ; ceci se comprend car cette présence (la langue française) est largement apparente dans notre vie quotidienne.

En termes de statistiques, nous savons que l'Algérie est considérée comme le premier pays francophone après la France, cependant, lors d'une déclaration faite en Août 1999, le président Bouteflika affirmait que *« l'Algérie est un pays qui*

¹³⁸ *Ibid.* p.151.

¹³⁹ Elimam, A. (2004). *Langues maternelles et citoyenneté en Algérie*, p.291. Oran : Dar El Gharb.

n'appartient pas à la francophonie »¹⁴⁰. Cette déclaration, bien qu'elle s'inscrive dans un registre politique, voit dans la francophonie une sorte de menace et de danger, mais le président revient pour ajouter que :

*« Nous n'avons aucune raison d'avoir une attitude figée vis-à-vis de la langue française qui nous a autant appris et qui nous a, en tout cas, ouvert la fenêtre de la culture française ».*¹⁴¹

Bien sûr, il est sans dire que la langue française fascine beaucoup les algériens, sa présence, comme nous l'avons déjà dit, est incontestable sur tous les plans : média, internet, voyage, télévision, etc.

Dans un autre sens, la littérature algérienne d'expression française nous montre une autre facette en ce qui concerne l'usage de la langue française par les algériens : Mohamed Dib, Kateb Yacine, Mouloud Feraoun, Malek Haddad, pour n'en citer que ces auteurs, ont tous plaidé pour une littérature engagée, une littérature écrite en langue française mais dont le message est destiné aux français eux même ; à ce sujet, Kateb Yacine disait : *« c'est en français que nous proclamons notre appartenance à la communauté algérienne »*¹⁴².

Rabah Sebba pense que l'utilisation de la langue française est devenue un constat imposé par la réalité du pays ; ce constat a doté cette langue d'un statut particulier au sein de la société algérienne. L'usage de cette langue est vu, selon cet auteur, comme une représentation environnementale linguistique et culturelle :

*« Sans être officielle, elle véhicule l'officialité, sans être la langue d'enseignement, elle reste une langue privilégiée de transmission du savoir, sans être la langue d'identité, elle continue de façonner de différentes manières et par plusieurs canaux l'imaginaire collectif, sans être la langue de l'université, elle demeure la langue de l'université »*¹⁴³.

¹⁴⁰El Watan, 01/08/99.

¹⁴¹*Ibid.*

¹⁴² Kateb, Y. (1970). Cité par Hubert, N. *L'Algérie en 1970, telle que j'ai vue* in *Jeune Afrique*, Paris : Collection B, Arthaud.

¹⁴³Sbaa, R. (2013). *L'Algérie et la langue française ou l'altérité en partage*, p 38. Paris : PubliBook.

Tout comme le souligne Pierre Martinez dans son ouvrage *La didactique des langues étrangères* :

« Il est impossible d'accéder à la matière linguistique sans dominer les éléments culturels présents constitutivement dans les usages que les communautés font des mots »¹⁴⁴.

Pour conclure, nous disons que cette présence de la langue française semble loin d'être abandonnée dans la mesure où elle devient de plus en plus synonyme de pratique institutionnelle, sa présence dans le système éducatif algérien en est la conséquence directe de ce que nous avons avancé, le constat que fait à ce propos M. Achouche reste d'actualité :

« Malgré l'indépendance et les actions d'arabisation qui s'en sont suivies, les positions du français n'ont pas été ébranlées, loin de là, son étude ayant même quantitativement progressé du fait de sa place dans l'actuel système éducatif algérien »¹⁴⁵.

II.1.2. Le français dans le système éducatif algérien

La place que nous accordons à l'enseignement – apprentissage du FLE en Algérie est d'une complexité qui associe le choix politique et le choix du peuple. En effet, parler du français en Algérie nécessite de s'intéresser au domaine éducatif étant donné que l'école est l'un des piliers de la nation.

Aussi, nous voyons que les préoccupations relatives au système éducatif ne sont pas nouvelles. L'éducation et la formation constituent le domaine où se projettent les désirs d'épanouissement pour les individus et les groupes. La société appelle le système éducatif dans lequel elle place ses espérances de progrès et qu'elle tient par voie de conséquence, pour responsable de ses échecs.

Kaci Tahar pense que

« Le système éducatif, à son tour, interpelle la société en général et le pouvoir politique en

¹⁴⁴ Martinez. P. (1996). *La didactique des langues étrangères*, p.18. Paris : PUF, Que sais-je ?.

¹⁴⁵ Achouche, M. *La situation sociolinguistique en Algérie*, in *Langues et Migrations*, Centre de didactique des langues, p.46. Grenoble. : Université des Langues et Lettres de Grenoble.

particulier dont il attend qu'ils lui définissent leurs attentes de façon explicite et qu'ils lui accordent les moyens de ses missions »¹⁴⁶.

Ce qui explique qu'une véritable politique éducative doit viser le rôle d'éviter de créer une déchirure entre les souhaits du système en place et les attentes de la société en général.

Depuis que notre système éducatif a opté pour la réforme de 2003, nous avons constaté que cette dernière a beaucoup changé l'organisation générale dans ce système. La méthode *Didine* préconisait un enseignement du FLE dès la deuxième année primaire, cet enseignement se poursuit pendant quatre ans (jusqu'à la 6^{ème} année primaire) ; alors que dans cette nouvelle réforme, le français se retrouve réduit à seulement trois ans pour le palier primaire, et les apprenants débiteront l'enseignement du français à partir de la 3^{ème} année.

À la lumière de ces constatations, il semble alors un peu difficile de dire que le développement actuel que connaît l'enseignement du français langue étrangère dans notre pays, permet réellement d'élargir et d'approfondir les dialogues entre les cultures et les sociétés. A cet égard, les spécialistes en didactique nous apprennent qu'il ne faut pas penser *réformer* pour la simple réforme, mais plutôt de *former* d'abord à la réforme comme l'explique Mohamed Miliani : « *un sous-développement intellectuel dans un Village Global plus que jamais plurilingue, multiculturel et multidimensionnel* »¹⁴⁷.

Ces propos nous poussent à penser objectivement à la réforme, une réforme qui se doit de préparer de futures générations trouvant leurs ancrages au sein d'une société marquée par des mutations continues. Il s'avère donc primordial de doter l'apprenant et d'installer en lui un répertoire langagier adéquat avec ses nouvelles attentes, où les compétences linguistiques et extralinguistiques se retrouvent le mieux établies. Cela ne peut se faire aussi, sans qu'une sérieuse action soit prise en ce qui concerne la conception des programmes et des manuels, en référence avec le vécu quotidien de l'apprenant, et en sauvegardant son appartenance idéologique, culturelle, religieuse, bref, son identité. Or, ceci ne devrait également pas éloigner l'idée de s'ouvrir sur l'autre ; la conjoncture de mondialisation-globalisation l'a, d'ailleurs, largement

¹⁴⁶Kaci, T. (2003). *Réflexions sur le système éducatif*. Alger : Casbah.

¹⁴⁷Miliani, M. (2003). *La dualité français-arabe dans le système éducatif algérien* in *Educations et Sociétés Plurilingues*, n°15, CMIEBP, Aosta, décembre, p.18.

imposée. Nous pouvons illustrer nos dires par les propos du discours du Président Bouteflika tenu durant le 11^{ème} sommet de Beyrouth en 2002 :

*« Aujourd’hui, nous devons savoir nous départir de la nostalgie chatouilleuse, qui s’exprime en repli sur soi, et nous ouvrir sans complexe à la culture de l’autre, afin de mieux affronter le défi de la modernité et du développement, par nous-mêmes et dans nous-mêmes [...]. L’usage de la langue française est un lien qui assure notre unité »*¹⁴⁸.

Aujourd’hui encore, le système scolaire en Algérie souffre, enseignants, inspecteurs et même parents, sont tous d’accord pour confirmer que la situation est d’autant alarmante ; le contrat didactique dont il est question est touché au plein fouet ; les raisons en sont multiples et les décisions qui se font entendre du jour au lendemain n’ont pas parvenu à donner le bon remède.

II.2- L’approche adoptée pour l’enseignement du français dans l’école primaire algérienne :

L’approche par compétences est adoptée suite aux changements qui ont touché le monde, et au développement et au progrès accéléré ce qui a provoqué la réforme de l’école et le changement des programmes à enseigner.

Cette approche vise à donner plus à l’apprenant et d’aider les élèves en difficultés ou en échec, à se réconcilier avec l’école, en leur donnant une force nouvelle en liant ces derniers à des pratiques sociales, à des situations complexes, à des problèmes à des projets.

Les réformes des systèmes éducatifs visent :

- Moderniser les finalités de l’enseignement pour mieux les ajuster aux besoins.
- Mieux atteindre les objectifs de formation donnés, à instruire plus largement et efficacement les générations scolarisées.

¹⁴⁸Naouel, A-M. (2013). « La diversité linguistique et culturelle dans le système éducatif algérien ». p. 56. In *Revue internationale d’éducation de Sèvres*.

D'autre part, le facteur principal et le moteur de la réforme c'est la volonté de faire évoluer les finalités de l'école en vue de les adapter à la réalité quotidienne (Dans le champ de travail, de la vie quotidienne ou de la citoyenneté).

II.2.1- La réforme de l'école Algérienne :

On peut distinguer entre deux défis qui conditionnent la réforme de l'école Algérienne : des défis d'ordre interne, et des défis d'ordre externe.

II.2.1.1- Défis d'ordre interne :

D'abord l'école est influencée par les changements institutionnels, économiques, sociaux, culturels intervenus dernièrement en Algérie, elle prépare le citoyen de demain, un citoyen moderne et tolérant, capable d'exercer sa citoyenneté dans une société démocratique « il s'agit d'améliorer la pertinence de l'enseignement face aux besoins de la société algérienne aujourd'hui »¹⁴⁹.

En deuxième lieu, c'est de « permettre à l'école d'assurer sa fonction d'éducation, de scolarisation et de qualification »¹⁵⁰. On vise à améliorer le rendement du système éducatif en augmentant sa qualité.

Enfin, il s'agit d'augmenter l'équité du système éducatif, en le rendant accessible à un grand nombre d'élèves et de garantir les chances de réussite égales pour tous.

II.2.1.2- Défis d'ordre externes :

Le système éducatif algérien ne doit pas s'isoler du monde et doit relever des défis d'ordre externe.

Tout d'abord, la mondialisation de l'économie qui nécessite des qualifications compatibles aux exigences du milieu professionnel moderne.

En outre, l'emploi des nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC), dans les processus d'apprentissages scolaires et par conséquent faire apprendre aux élèves d'utiliser les NTIC dans la vie active.

Les défis internes et externes consistent à rendre le système éducatif en mesure de répondre aux besoins de développement économique et social de l'Algérie dans un environnement mondial.

¹⁴⁹Rogiers, X. (2005). *L'approche par compétences dans l'école algérienne*. ONPS. p.12.

¹⁵⁰*Ibid.* p.12.

II.2.2- Réforme et nouveaux concepts :

II.2.2.1- La compétence :

Les gens confondent souvent entre compétence, compétition et performance. Compétition signifie la concurrence avec les autres, la performance signifie un exploit ou un excellent résultat obtenu lors d'une épreuve. La compétence c'est autre chose « c'est pouvoir réaliser une tâche correctement »¹⁵¹, l'enseignant qui fait bien son travail est compétent pour donner un cours. Le policier qui veille que toutes les voitures puissent passer le carrefour sans difficultés est compétent pour régler la circulation.

G. Scallon considère que la compétence c'est « la capacité de mobiliser un ensemble de ressources (internes et externes) en vue de traiter un ensemble de situations complexes »¹⁵², la compétence c'est que chacun puisse faire ce qu'il doit faire d'une manière convenable. En plus, elle (la compétence) se réalise dans l'action « il n'y a de compétence que de compétence en acte »¹⁵³, donc elle ne peut fonctionner en dehors de tout acte qui ne se limite pas à l'exprimer mais qui la fait exister.

De même, à l'école on vise le développement des compétences des élèves pour qu'ils puissent agir efficacement, non seulement dans le milieu scolaire mais aussi dans son environnement.

II.2.2.2- La compétence terminale :

C'est une compétence qui est en relation avec l'évaluation (puisque sur elle se porte l'évaluation). Donc, on ne parle de compétence terminale qu'après une période du processus d'apprentissage « une compétence terminale est une compétence qui regroupe la moitié ou le tiers des apprentissages d'une année dans une discipline »¹⁵⁴.

II.2.2.3- La compétence transversale :

Les compétences transversales sont : « des compétences très générales, qui s'appliquent à plusieurs disciplines : chercher de l'information, traiter de

¹⁵¹*Ibid.* p.18.

¹⁵²Scallon, G. université Laval, *évaluer pour faire apprendre dans une approche par compétence*, in www.ulaval.ca.

¹⁵³Perrenoud, P. *L'approche par compétence*. in. www.unge.ch, consulté le 20.03.2018.

¹⁵⁴Rogiers, X. (2005). *L'approche par compétences dans l'école algérienne*. ONPS. p.20.

l'information.. »¹⁵⁵. Les compétences transversales prennent une place importante dans le processus d'apprentissage mais elles sont difficilement évaluables, puisque le traitement ou la recherche de l'information nécessite un travail en dehors de l'école, ce qui rend ces compétences peu exploitables en classe.

II.2.2.4- La pédagogie d'intégration :

Le mot intégrer dans notre cas (approche par compétences) signifie : « établir des liens entre les apprentissages afin de pouvoir résoudre des situations complexes en mobilisant des connaissances et des savoir –faire acquis »¹⁵⁶. Pour leur apprendre à intégrer l'enseignant présente aux élèves des situations complexes appelées situations d'intégration et il les invite à essayer de les résoudre. La pédagogie de l'intégration est une pédagogie qui « vise à ce que l'élève rassemble et organise ses acquis pour les utilisés dans des situations Complexes appelées situations d'intégration »¹⁵⁷. Donc l'intégration nécessite :

- L'existence des différents apprentissages, des savoirs, des savoir-faire, de compétences disciplinaires.
- Une situation complexe, nouvelle et à résoudre par l'élève en utilisant les savoirs et les savoir-faire qu'il a appris, il s'agit donc d'une application.
- Un effort personnel de l'élève puisqu'il s'agit d'une opération intérieure et personnelle.

II.2.2.5- Situation d'intégration et situation d'apprentissage :

Souvent les enseignants confondent entre les deux situations, mais il y a une différence, La fonction de la situation d'apprentissage c'est « d'apprendre aux élèves des ressources nouvelles »¹⁵⁸, un nouveau savoir-faire, une nouvelle règle ou un concept par exemple, quand l'enseignant propose aux élèves un texte dans lequel il leur demande de repérer les mots qui remplacent un nom en vue de leur faire découvrir ce qu'est un pronom personnel. Alors que les situations d'intégration sont exploitées après un ensemble d'apprentissage.

¹⁵⁵ *Ibid.p.20.*

¹⁵⁶ *Ibid.p26.*

¹⁵⁷ *ibid. p.27.*

¹⁵⁸ *ibid.p57.*

II.3- Programme de la 3^{ème} année primaire :

II.3.1- Objectif de l'enseignement du français au primaire :

L'enseignement du français au primaire vise le développement des compétences de communication chez l'élève à l'oral et à l'écrit. Ce deuxième palier de l'école primaire est appelé palier d'approfondissement, après deux ans de scolarité en langue arabe, l'élève sera initié à la langue étrangère 1.

L'apprenant sera mis dans des situations scolaires adaptées à son développement cognitif, en vue de communiquer à l'oral ou à l'écrit de façon progressive. Dans le cycle primaire chaque palier concrétise un stade de développement des compétences selon les degrés suivants :

- 3^{ème} année primaire : une année consacrée à l'initiation.
- 4^{ème} année primaire : c'est l'année de renforcement et du développement des compétences.
- 5^{ème} année primaire : c'est l'année de la consolidation des acquis et la certification.

II.3.2- Les compétences transversales :

La loi sur l'orientation sur l'éducation nationale (N° 08-04 du 23 janvier 2008) dans l'article 2 du chapitre 2 a précisé la mission de l'école :

« - assurer aux élèves l'acquisition de connaissances dans les différents champs disciplinaires et à la maîtrise des outils intellectuels et méthodologiques de la connaissance facilitant les apprentissages et préparant la vie active. »

« - doter les élèves de compétences pertinentes, solides et durables susceptibles d'être exploitées à bon escient dans des situations authentiques de communication et de résolution de problèmes et qui les rendent aptes à apprendre durant toute leur vie, à prendre une part active dans la vie sociale, culturelle et économique et à s'adapter aux changements »¹⁵⁹. L'apprenant va acquérir des compétences dans chaque discipline mais il développe des compétences transversales à travers l'ensemble des disciplines. Ces compétences transversales appartiennent à quatre ordres : communicationnel, intellectuel, méthodologique et socio-affectif.

¹⁵⁹Journal officiel de la république algérienne, N° 4 du 27 janvier 2008. p 7-8.

II.3.3- Le profil d'entrée :

Le profil d'entrée c'est l'ensemble des acquis d'un apprenant au seuil d'un palier ou d'un cycle. Un enfant de 8 à 9 ans est caractérisé par rapport aux autres par :

- *Sur le plan psychologique* : à cet âge l'apprenant possède un esprit curieux il maîtrise le langage, il peut s'exprimer et donner son opinion. Avec ces capacités l'élève est en mesure de développer diverses formes de raisonnement et différents modes d'expression.
- *Sur le plan pédagogique* : après deux ans de scolarisation, l'élève de la 3^{ème} année commence le 2^{ème} palier, il a développé des savoirs et des savoir-faire. L'apprenant est familiarisé avec l'école, la classe et les différentes consignes.

« Les compétences qu'il a déjà acquises représentent un socle premier qui facilitera le développement de nouvelles compétences, l'enseignement d'une langue étrangère se fonde sur des acquis antérieurs. L'apprentissage se module par rapport aux capacités de réception et de production de l'élève dans le cadre de l'activité prévue dans le programme »¹⁶⁰.

II.3.4- Profil de sortie :

Le profil de sortie permet de structurer les apprentissages par cycle et par année. Pour le cycle primaire le profil se traduit dans un objectif terminal d'intégration(OTI). Il est défini dans le programme « OTI : au terme de la 5^{ème} année primaire, l'élève sera capable de produire, à partir d'un support oral ou visuel (texte, image), un énoncé oral ou écrit en mettant en œuvre les actes de paroles exigés par la situation de communication »¹⁶¹. L'objectif intermédiaire d'intégration (OII) définit ce qui est attendu de l'élève à la fin de chaque année scolaire. Pour la 3^{ème} année primaire est défini dans le programme : « au terme de la 3^{ème} année primaire, mis dans une situation de communication significative, l'élève sera capable de produire un énoncé mettant en œuvre deux actes de parole à l'oral et à l'écrit »¹⁶².

L'objectif intermédiaire d'intégration de la 4^{ème} année sera défini : « au terme de la 4^{ème} année primaire, l'élève sera capable d'insérer, en respectant les paramètres de la

¹⁶⁰Programme de la 3^{ème} année primaire. (2010). ONPS. P5.

¹⁶¹Ibid, p5.

¹⁶²Ibid., p6.

situation de communication, sa production orale ou écrite dans un cadre textuel donné »¹⁶³

II.3.5- Choix méthodologiques pour le cycle primaire :

II.3.5.1- le cognitivisme :

Le cognitivisme se définit comme « le courant de pensée, défini par une option théorique et par un objet d'étude, qui considère le cerveau humain comme un système de traitement et d'interprétation de l'information antérieurement stockée en mémoire, et qui vise à rendre compte des fonctions complexes d'acquisition des connaissances aux nombre desquelles le langage »¹⁶⁴. Les cognitivistes considèrent la langue comme une construction intellectuelle dans laquelle l'apprenant doit s'impliquer en mobilisant ses ressources

II.3.5.2- l'approche par compétences :

La compétence est : « la mise en œuvre d'un ensemble de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes permettant d'identifier et d'accomplir un certain nombre de tâches appartenant à une famille de situations, que ces dernières soient disciplinaires ou transversales. »¹⁶⁵. Chomsky a introduit la notion de la compétence linguistique « pour référer aux connaissances intuitives, des règles grammaticales sous-jacentes à la parole qu'un locuteur natif idéal a de sa langue et qui le rendent capable de produire et de reconnaître les phrases correctes »¹⁶⁶

Hymens propose la notion de compétence communicative : « qui désigne la capacité d'un locuteur de produire et d'interpréter des énoncés de façon appropriée, d'adapter son discours à la situation de communication en prenant en compte les facteurs externes qui le conditionnent : le cadre spatio-temporel, l'identité des participants, leur relation et leurs rôles, les actes qui accomplissent, leur adéquation aux normes sociales »¹⁶⁷

¹⁶³Programme de la 3^{ème} année primaire. (2010). ONPS. p6.

¹⁶⁴Cuq, J.P. (2003).*Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. CLE International. Paris. p45.

¹⁶⁵Programme de français de la 2^{ème} année secondaire. (2010).ONPS. p 43

¹⁶⁶Cuq, J.P. (2003).*Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. CLE International. Paris. pP48.

¹⁶⁷Cuq, J.P. (2003).*Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. CLE International. Paris. p48.

La compétence est répartie en composantes qui se concrétisent sous forme d'objectifs d'apprentissage. Chaque objectif identifie des actions précises convenables à un niveau déterminé. Elles sont évaluables durant le cursus scolaire par :

- *Une évaluation formative* : pour réguler la progression des apprentissages.
- *Une évaluation certificative* : pour certifier et reconnaître les acquis.

II.3.6- Démarche pédagogique :

La démarche pédagogique adoptée par le programme est une démarche par la découverte, elle permet d'activer le processus d'apprentissage chez l'apprenant.

II.3.6.1- principes théoriques :

En se basant sur le socio-cognitivism et le cognitivism la démarche s'appuie sur un nombre de principes :

- Mettre l'apprenant au centre des apprentissages.
- Proposer des situations d'apprentissages qui stimulent l'apprenant (l'élève prend conscience de ce qu'il apprend, comment il apprend et pourquoi il réussit)
- Organisation des temps d'interaction (élèves / élèves et élèves / enseignant).
- Considérer l'erreur comme constructive et l'exploiter comme moyen de remédiation.

II.3.6.2- les compétences de fin d'année :

Les compétences de fin d'année regroupent les quatre champs : compréhension de l'écrit/production de l'écrit, compréhension de l'oral /production de l'oral. Elles se démultiplient en composantes qui se traduisent en objectif d'apprentissage.

II.3.6.2.1- A l'orale/ compréhension (écouter)¹⁶⁸ :

Compétence de fin d'année	Composantes de la compétence
Construire le sens d'un message oral en réception	Maîtriser le système phonologique
	S'approprier le système prosodique
	Connaitre les actes de parole
	Donner du sens au message oral.

II.3.6.2.2- l'oral / expression :¹⁶⁹

Compétence de fin d'année	Composante de la compétence
Réaliser des actes de parole pertinents dans une situation d'échange	Dire pour s'approprier la langue
	Parler de soi
	Prendre sa place dans un échange

II.3.6.2.3- A l'écrit /compréhension (lire)¹⁷⁰

Compétence de fin d'année	Composantes de la compétence
Lire et comprendre un texte d'une trentaine de mots.	Maîtriser le système graphique du français.
	Séquentialiser la chaîne écrite.
	Construire du sens.
	Lire à haute voix.

¹⁶⁸Programme de la 3^{ème} année primaire. (2010). ONPS.p11.

¹⁶⁹Programme de la 3^{ème} année primaire. (2010). ONPS.p11.

¹⁷⁰Ibid.P11.

II.3.6.2.4- A l'écrit /expression (écrire)¹⁷¹

Compétence de fin d'année	Composantes de la compétence
En réponse à une consigne, produire un énoncé mettant en œuvre deux actes de parole.	Maîtriser les aspects grapho-moteurs du français.
	Activer la correspondance phonie/graphie.
	Ecrire pour répondre à une consigne d'écriture.

II.3.6.3- Les contenus :

La 3^{ème} année primaire représente la 1^{ère} année d'enseignement de la langue étrangère. A cette phase l'enseignement vise la construction de la langue « à ce stade des apprentissages l'enseignement concernera essentiellement la construction de la langue, sur les axes phonologique, morphologique et morphosyntaxique à des fins de communication »¹⁷²

Le programme de la 3^{ème} année primaire à comme objectifs :

- « - la mise en place d'un stock lexical structuré.
- La maîtrise de faits de langue fondamentaux.
- L'acquisition d'un savoir lire (par l'articulation du code et du sens).
- L'acquisition d'un savoir écrire (geste grapho-moteur, latéralité et production de courts écrits. »¹⁷³

L'apprenant apprendra à l'oral les phénomènes intégrés dans des mots et des phrases. L'apprentissage de l'oral s'organise autour d'actes de parole sélectionnés dans le programme.

A l'écrit il apprendra la relation entre les phonèmes entendus et la façon de les écrire. Cette dernière se fait dans les deux sens : en passant de la graphie à la phonie(en lecture) ou de la phonie à la graphie (en écriture).

¹⁷¹Programme de la 3^{ème} année primaire. (2010). ONPS.p11.

¹⁷²Ibid.P18.

¹⁷³Ibid.P18.

II.3.6.4- Le volume horaire et répartition :

Le nombre des heures par semaine est 3 heures réparties en 4 séances de 45 minutes. Les élèves durant cette année réalisent 4 à 5 projets, chaque projet dure de 6 à 7 semaines. Le projet contient des séquences et chaque séquence se déroule en six heures environ. L'enseignant peut introduire des changements dans la gestion du temps scolaire en variant les activités et les formes du travail ou en alternant les séances d'apprentissage selon le besoin.

Déroulement d'une séquence ¹⁷⁴			
1^{ère} semaine	1 ^{ère} séance : 45 minutes	2^{ème} semaine	5 ^{ème} séance : 45 minutes
	- Oral : compréhension/expression - Lecture : compréhension du texte.		Oral comptine/ préparation à l'écrit
	2 ^{ème} séance : 45 minutes		6 ^{ème} séance : 45 minutes
	Activité de lecture		Lecture suivie et dirigé /production écrite
	3 ^{ème} séance : 45 minutes		7 ^{ème} séance : 45 minutes
	- Oral activité d'expression - écriture		Situation d'intégration
	4 ^{ème} séance : 45 minutes. Oral activités de production, lecture analyse		8 ^{ème} séance : 45 minutes
			évaluation bilan/lecture suivie et dirigée

II.3.6.5- supports et thèmes :

II.3.6.5.1- les supports :

L'enseignant doit varier les supports pour pouvoir mener les activités et d'atteindre les objectifs. Les supports accompagnés d'illustrations sont favorisés en vue de faciliter à l'élève l'accès au sens.

- Les textes à fonction poétiques et ludiques : comptine, bandes dessinées, chansons.
- Les textes qui introduisent un échange verbal : dialogue, saynètes.

¹⁷⁴Programme de la 3^{ème} année primaire. (2010). ONPS. p 27.

- Les textes qui racontent : conte merveilleux, petits récits.
- Les textes qui décrivent : fiches techniques, listes.
- Les textes qui disent comment faire : recette de cuisine pour enfant, modes d'emploi
- Les textes qui visent à convaincre : affiches, panneaux à valeur éducative.

II.3.6.5.2- les thèmes :

Les thèmes proposés sont variés :

- L'enfant et la cité : citoyenneté, les valeurs, la ville, l'environnement.
- L'enfant et l'école : organisation de la vie scolaire, les activités de classe, le livre et la bibliothèque.
- L'enfant et le monde : les quatre saisons, les voyages, les transports, les peuples du monde.

II.4- Programme de français de la 4^{ème} année primaire :

II.4.1- Objectifs de l'enseignement du français en 4^{ème} année

Le programme de la 4^{ème} année primaire représente une continuité du programme de la 3^{ème} année primaire, il vise à renforcer les compétences acquises lors de l'année précédente.

II.4.1.1- Profil d'entrée :

Le profil d'entrée en 4^{ème} année primaire n'est que le profil de sortie de la 3^{ème} année primaire défini par l'objectif intermédiaire d'intégration « au terme de la 3^{ème} année AP, mis dans une situation de communication significative, l'élève sera capable de produire un énoncé mettant en œuvre deux actes de parole à l'oral et à l'écrit »¹⁷⁵

II.4.1.2- Profil de sortie :

Concernant le profil de sortie de la 4^{ème} année primaire, il est défini dans le programme « au terme de la 4^{ème} année primaire, l'élève sera capable d'insérer, en respectant les paramètres de la situation de communication sa production orale ou écrite dans un cadre textuel donné »¹⁷⁶. Par conséquent les objectifs du programme de la 4^{ème} année sont :

- Le renforcement des apprentissages (communicatif et cognitif)
- Développement des apprentissages linguistiques.

¹⁷⁵Programme de français de la 4^{ème} année primaire. (2010) ONPS.p7.

¹⁷⁶*Ibid.* p8

- Réalisation des actes de parole en employant des outils linguistiques variés.

II.4.2- Les compétences de fin d'année :

Les compétences de fin d'année concernent les quatre domaines : compréhension de l'oral/ production de l'oral, compréhension de l'écrit/production de l'écrit. Elles se démultiplient en composantes qui se traduisent en objectif d'apprentissage.

II.4.2.1- A l'oral /compréhension (écouter)

Compétence de fin d'année	Composantes de la compétence
Construire le sens d'un message oral en réception.	Adopter une attitude d'écoute sélective.
	Maîtriser le système phonologique et prosodique.
	Identifier la situation de communication (qui ? à qui ? quoi ? où ? quand ? pourquoi ?).
	Identifier des actes de parole et leurs variantes.

II.4.2.2- A l'oral /expression (parler)

Compétence de fin d'année	Composantes de la compétence
Réaliser des actes de parole pertinents dans une situation d'échange.	Dire pour s'approprier la langue.
	Prendre la parole pour s'exprimer.
	Prendre sa place dans un échange pour communiquer.

II.4.2.3- A l'écrit /compréhension (lire) :

Compétence de fin d'année	Composantes de la compétence
Lire et comprendre un texte court (de 40 à 80 mots).	Maîtriser le système graphique du français.
	Construire du sens.
	Lire à haute voix.

II.4.2.4- A l'écrit /expression (écrire) :

Compétence de fin d'année	Composantes de la compétence
Produire un énoncé d'une vingtaine de mots pour l'insérer dans un texte.	Ecrire pour répondre à une consigne d'écriture.
	Produire des répliques pour un dialogue
	Produire un texte court.
	Produire une partie d'un texte documentaire.

II.4.3- Les contenus :**II.4.3.1- Actes de parole :**

Dans une perspective de continuité au programme de l'année précédente (3AP), l'enseignant organise les apprentissages linguistiques autour des mêmes actes de parole abordés avec plus de variantes, étant donné que l'élève de la 4^{ème} année est en train d'enrichir son bagage lexical. A titre d'exemple :

- Saluer, prendre congé.
- Se présenter, présenter quelqu'un.
- Demander, demander des informations.
- Donner des informations.
- Accepter, refuser, affirmer, nier.

II.4.3.2- Volume horaire et répartition :

Le nombre des heures par semaine est 5 heures et 15 minutes ce qui donne 147 heures durant l'année. Les élèves au cours de cette année scolaire réalisent 4 à 5 projets, chaque projet dure 6 à 7 semaines. Le projet contient des séquences et chaque séquence se déroule en 8 heures environ. L'enseignant peut introduire des changements dans la gestion du temps scolaire en variant les activités et les formes de travail en alternant les séances d'apprentissages selon les besoins.

II.4.3.3- Déroulement d'une séquence sur deux semaines :¹⁷⁷

1 ^{ère} séance 1h30	Oral : compréhension /production	Lecture : compréhension d'un texte
2 ^{ème} séance 1h30	Texte : activité de lecture	Vocabulaire : exercices écrits
3 ^{ème} séance 2h	Grammaire : exercice écrits	Préparation à la production écrite
4 ^{ème} séance 1h30	Conjugaison / orthographe	Lecture suivie et dirigée
5 ^{ème} séance 1h30	Production écrite	Evaluation - bilan
6 ^{ème} séance 1h	Début d'une nouvelle séquence	

II.4.4- Supports et thèmes :**II.4.4.1- Les supports :**

Les élèves se sont familiarisés avec les supports proposés. L'enseignant peut varier les supports en vue de mener les activités et pour atteindre les objectifs. Les supports accompagnés d'illustrations sont favorisés, ce genre de document facilite à l'élève l'accès au sens. Les supports sont souvent :

- Des textes qui racontent : conte merveilleux, petits récits
- Les textes qui décrivent : fiches techniques, listes
- Les textes qui disent comment faire : recette de cuisine pour enfant, notice de montage d'un jouet.
- Les textes qui introduisent un échange verbal : dialogue, saynètes
- Textes à fonction poétique et ludique : comptines, chansons.
- Les textes qui visent à convaincre : affiches, panneaux à valeurs éducatives

II.4.4.2- Les thèmes :

Les thèmes proposés par l'enseignant sont variés :

- L'enfant et la cité : la citoyenneté, les fêtes familiales, la ville, l'environnement.
- L'enfant et l'école : l'organisation de la vie scolaire, les activités de classe, les fêtes à l'école.
- L'enfant et le monde : la communication, la faune, la flore, les journées mondiales.

¹⁷⁷ Programme de français de la 4^{ème} année primaire. (2010) ONPS. P 28.

II.5- Programme de français de la 5^{ème} année primaire :

II.5.1- Les objectifs de l'enseignement du français en 5^{ème} AP :

L'apprenant va acquérir des compétences dans chaque discipline mais aussi à développer des compétences transversales à travers l'ensemble des disciplines. Ces compétences transversales appartiennent à quatre ordres : communicationnel, intellectuel, méthodologique et socio-affectif

Le programme de la 5^{ème} année primaire vise :

- La consolidation des apprentissages installés durant les deux années précédentes.
- Le développement des apprentissages linguistiques au service de la communication.
- Elever le niveau de maîtrise des compétences disciplinaires et transversales.
- Préparation des élèves aux épreuves de fin de cycle.

II.5.2- Profils d'entrée et de sortie :

II.5.2.1- Profil d'entrée :

Le profil d'entrée en 5^{ème} année est lié aux acquis de l'année précédente « au terme de la 4^{ème} année primaire l'élève sera capable d'insérer en respectant les paramètres de la situation de communication, sa production orale ou écrite dans un cadre textuel donné »¹⁷⁸

A l'oral l'élève peut :

- Réagir dans un échange de façon appropriée.
- Produire des énoncés pour : interroger, répondre, ...
- Identifier le type d'un support sonore.

A l'écrit l'élève est capable de :

- Produire de courts textes.
- Compléter des dialogues par une ou deux répliques.
- Lire des textes (comptines, récits)
- Exploiter le para texte (titre, nom de l'auteur) et l'image du texte : sous titres, paragraphes.

¹⁷⁸Programme de français de la 4^{ème} année primaire. (2010) ONPS. p7.

II.5.2.2- Profil de sortie :

Le profil de sortie de la 5^{ème} année primaire est défini dans le programme « au terme de la 5^{ème} année primaire l'élève sera capable de produire à partir d'un support oral ou visuel (texte, image) un énoncé oral ou écrit en mettant en œuvre les actes de paroles exigés par la situation de communication »¹⁷⁹

En vue de réaliser ces objectifs, le programme de la 5^{ème} année primaire vise :

A l'oral l'élève de la 5^{ème} année primaire peut :

- « - produire un énoncé pour raconter, décrire, dialoguer ou informer.
- Prendre la parole de façon autonome pour questionner, répondre demander une information, donner une consigne, donner un avis.
- Synthétiser l'essentiel d'un message oral dans un énoncé personnel.
- Réagir à partir d'un support écrit ou oral [...] »¹⁸⁰

A l'écrit l'élève de la 5^{ème} année peut

- « - lire de manière expressive.
- Identifier des textes différents (ceux qui racontent, ceux qui décrivent ...)
- Produire des textes pour dialoguer, raconter, décrire...
- Lire pour chercher des informations... »¹⁸¹

II.5.3- Compétences disciplinaires de fin de la 5^{ème} année primaire :

II.5.3.1- A l'oral / compréhension (écouter) :

Compétence de fin d'année	Composantes de la compétence
Construire le sens d'un message oral en réception	Mobiliser ses connaissances de du système phonologique et prosodique
	Identifier la situation de communication
	Saisir la portée du message oral

¹⁷⁹Programme de français de la 5^{ème} année primaire. (2010) ONPS. p7.

¹⁸⁰*Ibid.* p9.

¹⁸¹ *Ibid.* p10.

II.5.3.2- A l'oral/ expression (parler)

Compétence de fin d'année	Composantes de la compétence
Réaliser des actes de parole pertinents dans une situation d'échange	Prendre la parole pour raconter, donner un avis..
	Produire un énoncé intelligible pour communiquer en réponse à une consigne, à une question.
	Savoir prendre sa place dans un jeu de rôle, dans une situation conversationnelle.

II.5.3.3- A l'écrit / compréhension (lire)

Compétence de fin d'année	Composantes de la compétence
Lire et comprendre un texte (de 80 à 120 mots) et développer un comportement de lecteur autonome	Construire du sens à l'aide d'éléments du paratexte (silhouette, références, illustration).
	Construire du sens à l'aide d'indices textuels
	Lire de manière expressive

II.5.3.4- A l'écrit / expression (écrire)

Compétence de fin d'année	Composantes de la compétence
Produire un texte d'une trentaine de mots environ, en	Produire des énoncés pour les insérer dans un cadre textuel donné
	Produire un texte en fonction d'une situation de communication

mettant en œuvre les actes de parole exigés par la situation de communication	Assurer la présentation d'un écrit
	Utiliser des ressources diverses pour améliorer sa production écrite

II.5.4-Les contenus :

Les actes de paroles programmés pour les deux années précédentes (3^{ème} AP et 4^{ème} AP) visent l'acquisition et l'utilisation progressive, par les apprenants, d'énoncés simples pour établir une situation de communication minimale. En 5^{ème} année primaire : « l'élève doit être capable d'identifier la situation de communication, d'arrimer son propos au thème développé et produire un énoncé intelligible pour communiquer avec autrui »¹⁸². Les actes de parole étudiés seront renforcés en vue de ressembler les situations authentiques, c'est l'exemple de : saluer, demander, remercier et souhaiter.

A l'oral l'élève de la 5^{ème} année primaire dans une situation de communication, il s'inscrit dans cet échange (émetteur/récepteur) en vue d'adopter ou faire adopter un comportement à son interlocuteur. A l'écrit, l'élève doit nommer /désigner (les choses, les êtres), décrire (des objets, des actions, raconter des événements), raconter, donner des avis dans une situation de communication donnée.

II.5.4.1- Volume horaire et répartition :

Le nombre des heures par semaine est 5 heures et 15 minutes, ce qui donne 147 heures par an. Les élèves au cours de cette année scolaire réalisent 3 à 4 projets, chaque projet dure 6 à 7 semaines. L'enseignant peut introduire des changements dans la gestion du temps scolaire en variant les activités et les formes de travail ou en alternant les séances d'apprentissage selon les besoins.

¹⁸²Programme de français de la 5^{ème} année primaire. (2010) ONPS. P 17.

II.5.4.2- Déroulement possible d'une séquence de projet ¹⁸³:

	1 ^{ère} semaine	2 ^{ème} semaine
1h30mn	Oral : compréhension / production Lecture : compréhension de texte	Conjugaison/orthographe/lecture suivi et dirigée
1h30mn	Texte : activités de lecture Vocabulaire : exercices écrits	Production écrite évaluation
1h30mn	Grammaire : exercices écrits Préparation à la production écrite	Début de la séquence suivante
45 mn	Remédiation	Remédiation

II.5.5- Supports et thèmes :

II.5.5.1- Les supports :

L'enseignant peut varier les supports proposés en vue de mener les activités proposés et pour atteindre les objectifs. Les supports accompagnés d'illustrations sont favorisés, ils facilitent à l'élève l'accès au sens.

Les supports proposés sont variés :

- Des supports qui visent à convaincre : affiches publicitaires, slogans...
- Des supports qui décrivent : fiches techniques, portrait...
- Des supports qui racontent : récits d'aventures, contes merveilleux
- Des supports qui expliquent : textes documentaires, processus de fabrication.

¹⁸³Programme de français de la 4^{ème} année primaire. (2010) ONPS,p28.

II.5.5.2- Les thèmes :

Les thèmes proposés par l'enseignant sont variés. On remarque qu'il y a une ouverture de plus en plus sur le monde par rapport à la 3^{ème} et la 4^{ème} année.

- L'enfant et la cité : l'amitié, la vie en famille, la ville, la campagne.
- L'enfant et l'école : les activités périscolaire, les multimédia (internet, ordinateur...)
- L'enfant et le monde : la communication, la météo, les moyens de transports, les manifestations internationales.

CONCLUSION :

Nous avons essayé de mettre l'accent, dans cette deuxième partie, sur le manuel scolaire car il reste le support didactique le plus utilisé par les apprenants et les enseignants. C'est un outil qui a comme objectif la déclinaison des programmes définis par la tutelle. Nous nous sommes intéressés également aux différentes étapes de son élaboration et aux acteurs qui participent à ce processus. Par la suite nous avons abordé les différentes fonctions d'un manuel scolaire.

Nous avons aussi vu dans cette partie, que la présence de la langue française dans notre pays possède des arguments historiques et pragmatiques et que cette langue occupe une place importante et une présence incontestable sur tous les plans. Enfin nous avons souligné que l'enseignement du français au primaire après la réforme de 2003 vise le développement de la compétence communicative chez l'apprenant qui sera mis dans des situations scolaires adaptées à son développement cognitif ; en vue de communiquer à l'oral et à l'écrit de façon progressive.

Dans la troisième partie, nous procéderons à la description des trois manuels scolaires de français du cycle primaire (manuel de la 3^{ème} année, manuel de la 4^{ème} année et le manuel de la 5^{ème} année), puis à étudier les images contenues dans ces manuels de français. Cette étude consiste à classer et analyser les images selon le rôle, nous aurons trois catégories : la première comportera les images contenues dans le paratexte, la deuxième regroupera les images décoratives, la troisième catégorie qui nous intéresse comportera les images qui ont une fonction didactique, c'est-à-dire celles employées avec les différentes activités proposées par les trois manuels et qui jouent un rôle dans le processus enseignement-apprentissage.

Troisième partie

L'image dans les manuels scolaires de français

Introduction

Les images sont présentes dans la vie quotidienne de l'apprenant. Il les voit dans les rues et les boulevards de la ville (les graffitis, les affiches) dans les journaux, les livres et les manuels scolaires (les photos, les dessins), il les voit aussi aux chaînes télévisées et sur le net (images publicitaires, dessins animés, jeux vidéo).

Les différents sens du mot « image » ont un point commun c'est l'analogie, la ressemblance. Pour M. Joly l'image est « quelque chose qui ressemble à quelque chose autre »¹⁸⁴ donc elle fait partie de la catégorie des représentations.

Comme représentation l'image est une présence seconde, représenter veut dire : « présenter à nouveau (dans la modalité du temps) ou à la place de (dans celle de l'espace) »¹⁸⁵. L'emploi du préfixe « re » donne l'idée d'une substitution « quelque chose qui était présent et ne l'est plus est maintenant représenté »¹⁸⁶. La variété des images (en noir et blanc ou en couleur), fixes ou mobiles (reproduites mécaniquement ou non) est déterminée aussi par le contexte pragmatique de communication (l'image de presse à titre d'exemple peut être soit informative ou publicitaire, soit de propagande) et par le contexte référentiel (l'image scientifique, l'image de presse).

En didactique des langues le choix des images est très important. L'enseignant doit sélectionner les images qui assurent la réalisation des objectifs fixés au début du processus d'enseignement-apprentissage. Il peut adopter une démarche qui consiste à créer une banque d'images sélectionnées à des fins pédagogiques, ce qui facilite par la suite le choix des images convenables aux objectifs.

L'exploitation des images en classe de langues a des avantages selon diverses études. D'abord, l'image est considérée comme un moteur du processus de communication, selon Muller : « elle déclenche l'interaction entre les participants dans une situation communicative et les incite à réfléchir ensemble et s'apporter réciproquement du soutien »¹⁸⁷ ce qui offre aux apprenants une occasion de développer leur compétence orale, ainsi que la capacité de travailler en groupe. Ce qui est appelé en didactique le co-apprentissage ou la coopération, l'image crée aussi un échange de point de vue entre les apprenants et favorise ainsi l'apprentissage.

¹⁸⁴ Joly, M. (1993). *Introduction à l'analyse de l'image*. édition Nathan. Paris. p30.

¹⁸⁵ Marin, L. (1993). *Les pouvoirs de l'image*, édition du seuil. Paris. p 10-11.

¹⁸⁶ Ibid.p11

¹⁸⁷ Muller, C. (2012). *La photographie, un outil pour communiquer en classe de langue*. Dans image et enseignement apprentissage des langues : le cas du secteur LANSAD.p191.

Un autre avantage de l'exploitation de l'image en classe de langue, c'est son rôle de vecteur culturel lors de l'apprentissage d'une langue étrangère ; il est important de plonger dans sa culture pour comprendre les natifs et leur histoire. Pautzet met l'accent sur l'importance des impressions avant la verbalisation qui donne la connaissance du monde culturel : « découvrir une langue étrangère, c'est aborder un monde sensoriel qui nous parle, avant même les mots, de cette culture autre, c'est être immergé dans un autre univers de formes, de couleurs qui parleront en premier lieu à notre corps »¹⁸⁸

Les manuels scolaires de français, objet de notre étude, sont conçus par le ministère de l'éducation nationale, ils sont destinés aux élèves de l'école primaire (3^{ème} année primaire, 4^{ème} année primaire et 5^{ème} année primaire). Ces manuels sont édités par l'office national des publications scolaires (O.N.P.S), ils sont réédités chaque année pour les besoins des écoles algériennes. En Algérie, l'édition des manuels scolaires est assurée par l'état, elle se fait par des organismes étatiques comme l'O.N.P.S, même en cas de réédition, celle-ci n'est que répétitive. Depuis leur mise en circulation, ils obéissent à des conditions réglementaires, techniques et économiques. Ce sont des ouvrages officiels élaborés par une institution officielle assurant leur diffusion.

Ces manuels viennent de remplacer ceux qui les ont précédés, ils concrétisent le nouveau programme de français et ils s'inscrivent dans le cadre de la réforme de l'école. L'objectif principal des nouveaux programmes de français adoptés c'est l'utilisation de l'apprentissage du français comme moyen d'éducation à une citoyenneté responsable et active des apprenants par l'affirmation de soi et le développement de l'esprit critique.

Au cours de cette troisième partie, nous procéderons à la description des trois manuels de français de ce cycle à savoir, le manuel de la 3^{ème} année primaire, le manuel de la 4^{ème} année primaire et le manuel de la 5^{ème} année primaire ; puis il serait question d'étudier les images contenues dans ces manuels. Cette étude consiste à classer et à analyser les images selon la fonction, nous aurons par conséquent trois catégories : la première comportera les images mises dans le paratexte ; la deuxième catégorie regroupera les images décoratives (des images qui ont une fonction esthétique) ; la

¹⁸⁸Pautzet, A. En route pour les « i.l.e.s » ! De l'utilisation des images picturales en classe du français langue étrangère. Dans *Etude de linguistique appliquée* 4/2003. (N° 132). P491-510.

dernière catégorie, celle qui nous intéresse comportera les images qui ont une fonction didactique, c'est-à-dire celles employées avec les différentes activités proposées dans les trois manuels et qui jouent un rôle dans le processus enseignement-apprentissage.

Premier chapitre

Description des manuels scolaires de français

I.1- Le manuel scolaire de la 3^{ème} année primaire :

Ce manuel scolaire est conçu par le ministère de l'éducation nationale, il est destiné aux élèves de la 3^{ème} année primaire, qui est une année importante dans ce palier puisqu'il s'agit de la première année d'apprentissage du français au primaire.

Le manuel de français de la 3^{ème} année primaire est édité par l'office national des publications scolaires (O.N.P.S). Il est réédité chaque année pour les besoins des écoles Algériennes. Ces besoins s'expliquent par la forte demande, suite au nombre croissant des élèves et aussi à d'autres conditions liées essentiellement à son utilisation.

En Algérie, l'édition des manuels scolaires est assurée par l'état, elle se fait par des organismes étatiques comme l'O.N.P.S, même au cas de réédition celle-ci n'est que répétitive, depuis sa mise en circulation, il obéit à des conditions réglementaires, techniques et économiques. C'est un ouvrage officiel élaboré par une institution officielle assurant sa diffusion.

Le manuel scolaire de la 3^{ème} année primaire vient de remplacer ceux qui l'ont précédé, il concrétise le nouveau programme de français pour la 3^{ème} année, et il s'inscrit dans le cadre de la réforme de l'école. La visée essentielle des nouveaux programmes adoptés c'est l'utilisation de l'apprentissage du français comme moyen d'éducation à une citoyenneté à une citoyenneté responsable et active des apprenants par l'affirmation de soi et le développement de l'esprit critique.

Ce manuel est publié dans les dimensions (19.5 x 28.0) cm, ce format facilite sa manipulation, la qualité du papier utilisé allège le poids, ces critères sont les spécificités des manuels scolaires. Il est composé de 125 pages, divisé en quatre projets. Depuis sa conception il est considéré comme le seul moyen pédagogique que les élèves de la 3^{ème} année primaire exploitent pour l'apprentissage du français.

Il est conforme au nouveau programme de français (adoption de l'approche par compétences), il répond aux finalités de l'enseignement du français qu'y sont annoncées, ainsi qu'au profil de sortie. Ce manuel a comme objectif l'installation des compétences définies, il respecte les choix théoriques (approche par compétences, linguistique de l'énonciation, approche communicative), sa visée c'est d'amener l'apprenant à utiliser le français en respectant la norme (les règles qui régissent le code de la langue) de lui offrir les moyens de développer ses capacités d'expression et

de compréhension dans les différentes situation de communication mais aussi des savoir-faire transférables dans d'autres disciplines ou dans la vie quotidienne .

Le manuel vise la pratique de la langue par diverses activités orales ou écrites ainsi que des activités de production qui représentent l'étape finale de l'apprentissage. Durant le processus d'enseignement-apprentissage les activités d'expression écrite et orale sont nécessaires pour essayer de comprendre le fonctionnement de la langue.

I.1.1- Organisation du manuel :

Le manuel scolaire de la 3^{ème} année primaire contient quatre projets répartis en séquences qui ont des objets d'étude et des intentions communicatives.

I.1.1.1- Les projets :

Chaque projet est composé de trois séquences ce qui nous donne douze séquences.

I.1.1.2 - Les séquences :

La séquence propose des activités variées, elle vise l'installation d'un niveau de compétence et d'un nombre précis d'objectifs.

I.1.1.3- Les activités orales :

Les concepteurs du manuel ne peuvent pas réaliser des documents sonores (cassettes audio, supports sonores...) pour remplacer ce manque ils proposent des documents iconiques ou des textes accompagnés d'illustrations, d'image, photos.... Ces documents étaient sélectionnés pour les thèmes abordés.

L'enseignant exploite les questions qui accompagnent les documents iconiques. L'activité orale vise le développement de l'écoute, favorise l'échange et pousse l'apprenant à utiliser la langue orale en respectant ses spécificités. Les apprenants en pratiquant l'oral d'une manière convenable peuvent influencer l'apprentissage de l'écrit de façon positive, ils sont amenés à montrer leur pensée, à prendre en considération leurs interlocuteurs (personnalités, vécu,..) ce qui influencerait les situations d'écriture. Par conséquent, l'enseignant a un intérêt de commencer la séquence par une activité d'oral en vue d'enrichir le lexique des apprenants ce qui facilite la lecture des textes.

I.1.1.4- Les activités de lecture :

Le manuel propose des textes accompagnés de questions qui visent le développement des capacités de lecture (capacité d'organisation, d'anticipation,

élaboration de signification, évaluation) et d'amener les apprenants à s'interroger sur la relation texte-image.

La sélection des textes se fait en basant sur plusieurs critères : les thèmes abordés, leurs opportunités par rapport aux objectifs, la longueur et la lisibilité. Il est difficile d'obtenir des supports qui répondent à tous ces critères, donc les concepteurs introduisent des changements à certains d'entre eux pour les rendre accessibles (cf. « d'après dans les références ») ou ils produisent des textes (reconnaissables par l'absence de référence). Les concepteurs évitent d'expliquer les mots difficiles pour pousser les élèves à utiliser des dictionnaires et à lancer des hypothèses sur les sens des mots d'après le contexte.

I.1.1.5- L'évaluation formative :

Des évaluations formatives sont proposées dans chaque séquence, ce qui offre à l'enseignant un « arrêt » pour faire le point sur l'état des apprentissages et par conséquent la possibilité de réguler et de remédier.

I.1.2- Contenu du manuel scolaire de la 3^{ème} année primaire :

Le manuel scolaire de la 3^{ème} année primaire est destiné à un public large, conçu à partir de représentation des élèves aux yeux de ses auteurs, qui n'est pas toujours la même ou loin de la réalité, donc le manuel ne peut répondre aux besoins de tous les enseignants qui doivent l'adapter chacun à sa classe.

Ce manuel propose un ensemble de séquences modifiables qui forment un projet didactique, l'enseignant à la possibilité d'introduire des changements en proposant d'autres supports ou en commençant par une activité d'expression écrite ou orale. L'essentiel au bout de la progression proposée par l'enseignant on retrouve les savoir-faire et les connaissances visés par les objectifs.

I.1.2.1- Les intitulés des projets :

Le manuel de français de la 3^{ème} année primaire s'articule autour de quatre projets.

I.1.2.1.1- Le premier projet :

Intitulé « réaliser un imagier thématique sur l'école pour le présenter au concours inter-écoles ». Ce projet va permettre aux élèves de la 3^{ème} année primaire de se familiariser avec le texte informatif.

Ce projet est réparti en trois séquences :

- Ma nouvelle école
- Mes camarades de classes
- Mon métier d'élève

I.1.2.1.2- Le deuxième projet :

Le deuxième projet est intitulé « confectionner une affiche illustrant des consignes de sécurité routière pour la présenter à une autre classe ». Il permettrait aux élèves de la 3^{ème} année primaire de se familiariser avec le texte prescriptif. Ce projet est réparti en trois séquences :

- Je suis piéton
- Je suis passager
- Je respecte le code de la route

I.1.2.1.3- Le troisième projet :

Le troisième projet intitulé « réaliser la fiche technique d'un arbre fruitier pour le présenter à l'exposition de la journée mondiale de l'arbre, le 21 Mars. ». Ce projet est réparti en trois séquences :

- Le coin vert
- Au marché
- La fête de l'arbre

I.1.2.1.4- Le quatrième projet :

Ce projet intitulé « confectionner un dépliant illustré sur la préservation de l'environnement pour l'afficher dans la classe ». Il est réparti en trois séquences :

- J'économise l'eau
- J'économise l'électricité
- Je protège mon environnement.

La dernière partie de ce manuel est composée de :

- Quatre histoires à écouter
- Lexique illustré
- Phonénaire.

I.1.3- Les pages de couverture :

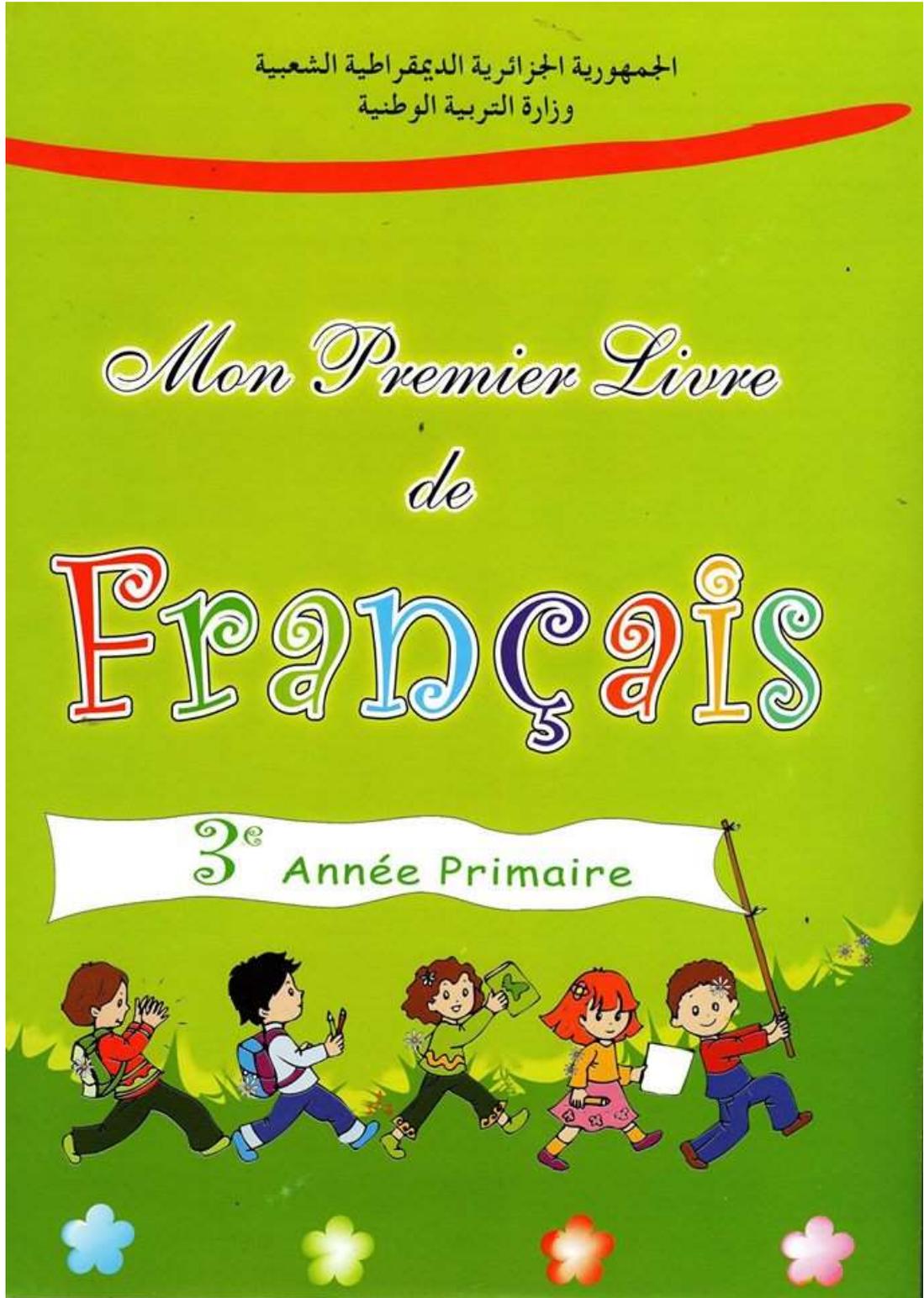
L'office national des publications scolaires (O.N.P.S) imprime les manuels scolaires en Algérie, certains manuels sont différents par rapport aux précédents, cette différence est perceptible au niveau du contenu, les changements visent une amélioration (qualité de papier, couleur d'images..) ou la correction des erreurs.

I.1.3.1- La première de couverture :

Cette page est de couleur verte la matière est défini par la phrase « mon livre de français », le mot « français » est écrit avec un grand caractère, centré, en utilisant plusieurs couleurs. Au-dessous de la page on repère un dessin de cinq élèves (trois garçons et deux filles) qui marchent portant leurs affaires scolaires sauf le premier qui porte une banderole précisant le niveau « 3^{ème} année primaire ».

Au sommet est inscrite l'appartenance géopolitique (الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية), république Algérienne démocratique et populaire, juste au-dessous une phrase qui annonce la tutelle (وزارة التربية الوطنية) qui est le ministère de l'éducation nationale.

1^{ère} page de couverture

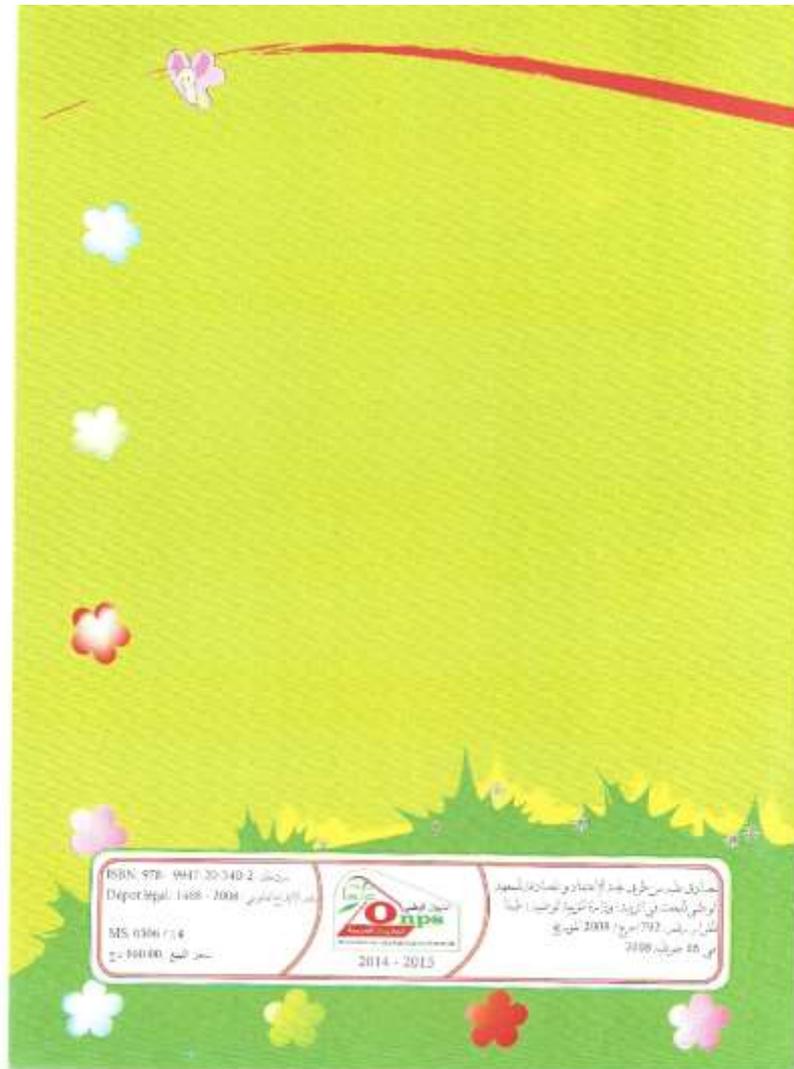


I.1.3.2- La quatrième page de couverture :

La quatrième page de couverture est de couleur verte, au-dessous on peut lire :

- Le sceau de l'O.N.P.S (centré)
- الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية , qui est l'office national des publications scolaires en arabe.
- La référence du manuel : M/S : 0306/08
- سعر البيع 180,00 دج , le prix de vente en Dinar qui est la monnaie national , mettre le prix de vente à la 4^{ème} page de couverture informe les utilisateurs de ce manuel (enseignants , apprenants...) qu'il est fixé par la tutelle pour tous.

La quatrième de couverture



I.2- Le manuel scolaire de la 4^{ème} année primaire :

Ce manuel scolaire est conçu par le ministère de l'éducation nationale, il est destiné aux élèves de la quatrième année primaire qui est une année importante dans ce palier puisqu'il s'agit de la deuxième année d'apprentissage de la langue française d'une part, d'autre part elle prépare les apprenants à la cinquième année, donc il est important d'assurer une continuité de l'apprentissage de la langue et de renforcer les acquis de l'année précédente (troisième année primaire).

Ce manuel est édité par l'office national des publications scolaires (O.N.P.S). Il est réédité chaque année pour les besoins des écoles Algériennes. Ce besoins s'expliquent par la forte demande, suite au nombre de plus en plus croissant des élèves et aussi à d'autres conditions liées essentiellement à son utilisation.

En Algérie, l'édition des manuels scolaires est assurée par l'état, elle se fait par des organismes étatiques comme l'O.N.P.S, même au cas de réédition celle-ci n'est que répétitive, depuis sa mise en circulation, il obéit à des conditions réglementaires, techniques et économiques, c'est un ouvrage officiel élaboré par une institution officielle assurant sa diffusion.

Le manuel scolaire de la 4^{ème} année primaire vient de remplacer ceux qui l'ont précédé, il concrétise le nouveau programme de français de la 4^{ème} année, il s'inscrit dans le cadre de la réforme de l'école. La visée essentielle des nouveaux programmes adoptés c'est l'utilisation de l'apprentissage du français comme un moyen d'éducation à une citoyenneté responsable active des apprenants par l'affirmation de soi et le développement de l'esprit critique.

Ce manuel est publié dans les dimensions (20.0x28.0) cm, ce format facilite sa manipulation. La qualité du papier utilisé allège le poids, ces critères sont les spécificités des manuels scolaires.

Il est composé de 176 pages, divisé en trois projets. Depuis sa conception, il est considéré comme le seul moyen pédagogique que les élèves de la quatrième année exploitent pour l'apprentissage du français.

Le manuel scolaire de la quatrième année primaire est conforme au nouveau programme de français (adoption de l'approche par compétences), il répond aux finalités de l'enseignement du français qu'y sont annoncées ainsi qu'au profil de sortie.

Il a comme objectif l'installation des compétences définies, il respecte les choix théoriques (approche par compétences, linguistique de l'énonciation, approche communicative), sa visée c'est d'amener l'apprenant à utiliser le français en respectant la norme (les règles qui régissent le code de la langue) de lui offrir les moyens de développer ses capacités d'expression et de compréhension dans les différentes situations de communication mais aussi des savoir-faire transférables dans d'autres disciplines ou dans la vie quotidienne.

Le manuel vise la pratique de la langue par diverses activités orales ou écrites ainsi que des activités de production qui représentent l'étape finale de l'apprentissage. Durant le processus d'enseignement apprentissage les activités d'expression écrite et orale sont nécessaires pour essayer de comprendre le fonctionnement de la langue.

I.2.1- Organisation du manuel :

Le manuel scolaire de la quatrième année primaire contient trois projets répartis en séquences qui ont des objets d'étude et des intentions communicatives.

I.2.1.1- Les projets :

Chaque projet est composé de trois séquences ce qui nous donne neuf séquences.

I.2.1.2 - Les séquences :

La séquence propose des activités variées, elle vise l'installation d'un niveau de compétence et d'un nombre précis d'objectifs.

I.2.1.3- Les activités orales :

Les concepteurs du manuel ne peuvent pas réaliser des documents sonores (cassettes audio, supports sonores ...) pour remplacer ce manque ils proposent des documents iconiques, ou des textes accompagnés de documents iconiques, ces supports étaient sélectionnés pour les thèmes abordés.

I.2.1.4- Les activités de lecture :

Le manuel propose des textes accompagnés de questions qui visent le développement des capacités de lecture (capacité de réorganisation, d'anticipation, élaboration de signification, évaluation) et d'amener les apprenants à s'interroger sur la relation texte-image.

La sélection des textes se fait en basant sur plusieurs critères : les thèmes abordés, leurs opportunités par rapport aux objectifs, la longueur et la lisibilité.

Il est difficile d'obtenir des supports qui répondent à tous ces critères, donc les concepteurs introduisent des changements à certains d'entre eux pour les rendre accessibles (cf. « d'après dans les références ») ou ils produisent des textes (reconnaissables par l'absence de référence).

Les concepteurs évitent d'expliquer les mots difficiles pour pousser les élèves à utiliser des dictionnaires et à lancer des hypothèses sur le sens des mots d'après le contexte.

I.2.1.5- Les activités d'expression écrite :

Les concepteurs du manuel scolaire de la 4^{ème} année primaire proposent des activités de production écrite qui demandent aux apprenants de produire des énoncés ou de courts textes selon l'objectif.

L'enseignant a la possibilité de choisir la consigne convenable, selon l'objectif à atteindre, les besoins des apprenants et le type de texte.

I.2.1.6- L'évaluation formative :

Des évaluations formatives sont proposées dans chaque séquence ce qui offre à l'enseignant un « arrêt » pour faire le point sur l'état des apprentissages et par conséquent la possibilité de réguler et de remédier.

I.2.2-Contenu du manuel scolaire de la 4^{ème} année primaire :

Le manuel scolaire de la 4^{ème} année primaire est destiné à un public large, conçu à partir de la représentation des élèves aux yeux de ses auteurs qui n'est pas toujours la même ou loin de la réalité, donc le manuel ne peut répondre aux besoins de tous les enseignants qui doivent l'adapter chacun à sa classe.

Ce manuel propose un ensemble de séquences modifiables qui forment un projet didactique, l'enseignant a la possibilité d'introduire des changements en proposant d'autres supports ou en commençant par une activité d'expression écrite ou orale. L'essentiel au bout de la progression proposée par l'enseignant on retrouve les savoir-faire et les connaissances visés par les objectifs.

I.2.2.1- Les intitulés des projets :

Le manuel de français de la 4^{ème} année primaire s'articule autour de trois projets.

I.2.2.1.1- Le premier projet :

Intitulé « lire et écrire un conte », ce projet va permettre aux élèves de la 4^{ème} année de se familiariser avec le récit. Il est réparti en trois séquences :

- Repérer des personnages.
- Repérer des évènements importants
- Présenter les paroles des personnages dans un dialogue.

I.2.2.1.2- Le deuxième projet :

Le deuxième projet intitulé « lire et écrire des textes différents ». Il permettrait aux élèves de la 4^{ème} année primaire de se familiariser aux différents textes (annonce, carte d'invitation....)

Ce projet est réparti en trois séquences :

- Identifier et écrire une annonce
- Identifier et écrire une carte d'invitation
- Identifier une affiche

I.2.2.1.3- Le troisième projet :

Le troisième projet intitulé « lire et écrire une comptine ou un poème », il va permettre aux élèves de la 4^{ème} année de se familiariser avec les comptines et les poèmes.

Ce projet est réparti en trois séquences :

- Identifier une comptine, un poème.
- Repérer la ponctuation dans une comptine, un poème
- Jouer et fabriquer des mots.

I.2.2.2-Les pages de couverture :

L'office national des publications scolaires (O.N.P.S) imprime les manuels scolaires en Algérie, certains manuels sont différents par rapports aux précédents, cette différence est perceptible au niveau du contenu, les changements introduits visent une amélioration qualité de papier, couleurs d'images) ou la correction des erreurs.

I.2.2.2.1- La première de couverture :

Cette page est divisée verticalement en deux parties, la partie gauche est de couleur jaune tandis que celle de la droite est de couleur blanche.

Un rectangle bleu est repérable au centre de la page de couverture présentant le livre par « mon livre de français », juste au-dessus on lit le « 4 » et « année primaire » qui précisent le niveau.

Au sommet de la page est inscrite l'appartenance géopolitique (الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية), république algérienne démocratique et populaire, juste au-dessous une phrase indique la tutelle (وزارة التربية الوطنية) qui est le ministère de l'éducation nationale. Le bas de la page est marqué par un dessin qui montre une fillette et un garçon qui courent dans un champ.

La première de couverture



I.2.2.2.- La quatrième de couverture :

La quatrième page de couverture est de couleur jaune, marquée par un nuage blanc, un dessin montrant la pluie. Au-dessous se trouve un rectangle qui contient :

- Le sceau de l'O.N.P.S (centré)
- L'année d'édition 2014-2015
- Le numéro du dépôt : dépôt légal 1470-2008 رقم الإيداع القانوني
- La référence du manuel : MS -0406/06

- Le prix de vente en Dinar qui est la monnaie nationale 220,00 دج , سعر البيع , mettre le prix de vente à la quatrième de couverture informe les utilisateurs de ce manuel (enseignants , apprenants....) qu'il est fixé par la tutelle pour tous .
- Une phrase qui indique que ce manuel est agréé par la commission du ministère de l'éducation nationale

(مصادق عليه من طرف لجنة الإعتقاد و المصادقة للمعهد الوطني للبحث في التربية -وزارة التربية الوطنية طبقا للقرار رقم : 805/مرع/2008. المؤرخ في 20 جويلية 2008)

4^{ème} de couverture



I.3- Le manuel scolaire de la 5^{ème} année primaire :

Le manuel scolaire de la 5^{ème} année primaire est conçu par le ministère de l'éducation nationale, destiné aux élèves de la 5^{ème} année primaire qui est une année importante dans le premier palier (primaire) , elle est marquée par l'examen de la cinquième année qui permet aux élèves un passage au cycle moyen , donc il est important d'assurer une continuité de l'apprentissage de la langue et de renforcer les acquis des deux premières années de ce cycle (3^{ème} et 4^{ème} année).

Ce manuel est édité par l'office national des publications scolaires (O.N.P.S). Il est réédité chaque année pour les besoins énormes des écoles Algériennes. Ces besoins s'expliquent par la forte demande, suite au nombre de plus en plus croissant des élèves, et aussi à d'autres conditions liées essentiellement à son utilisation.

En Algérie, l'édition des manuels scolaires est assurée par l'état, elle se fait par des organismes étatiques comme L'O.N.P.S, même au cas de réédition celle-ci n'est que répétitive, depuis sa mise en circulation, il obéit à des conditions réglementaires, techniques, et économiques c'est un ouvrage officiel élaboré par une institution officielle assurant sa diffusion.

Le manuel de la 5^{ème} année primaire vient de remplacer ceux qui l'ont précédé, il concrétise le nouveau programme de français pour la 5^{ème} année, il s'inscrit dans le cadre de la réforme de l'école. La visée essentielle des nouveaux programmes adoptés c'est l'utilisation de l'apprentissage du français comme un moyen d'éducation à une citoyenneté responsable et active des apprenants par l'affirmation de soi et le développement de l'esprit critique.

Ce manuel est publié dans les dimensions (20.0x28.0) cm, ce format facilite sa manipulation. La qualité du papier utilisé allège le poids, ces critères cités sont les spécificités des manuels scolaires. Il est composé de 223 pages, divisé en quatre projets, depuis sa conception il est considéré comme le seul moyen pédagogique que les élèves de la 5^{ème} année primaire exploitent pour l'apprentissage du français.

Le manuel scolaire de la 5^{ème} année primaire est conforme au nouveau programme de français (adoption de l'approche par compétences), il répond aux finalités de l'enseignement du français qu'y sont annoncées ainsi qu'au profil de sortie. Il a comme objectif l'installation des compétences définies , il respecte les choix théoriques (approche par compétences, linguistique de l'énonciation, approche communicative) sa visée c'est d'amener l'apprenant à utiliser le français en respectant la norme (les règles qui régissent le code de la langue), de lui offrir les moyens de développer ses capacités d'expression et de compréhension dans les différentes situations de communication mais aussi des savoir-faire transférables dans d'autres disciplines ou dans la vie quotidienne .

Le manuel vise la pratique de la langue par diverses activités orales ou écrites ainsi que des activités de production qui représentent l'étape finale de l'apprentissage.

Durant le processus d'apprentissage les activités d'expression écrite et orale sont nécessaires pour essayer de comprendre le fonctionnement de la langue.

I.3.1- Organisation du manuel :

Le manuel scolaire de la 5^{ème} année primaire contient quatre projets répartis en séquences qui ont des objets d'étude et des intentions communicatives.

I.3.1.1- Les projets :

Chaque projet est composé de trois séquences ce qui donne 12 séquences.

I.3.1.2 - Les séquences :

La séquence propose des activités variées, elle vise l'installation d'un niveau de compétence et d'un nombre précis d'objectifs.

I.3.1.3- Les activités orales :

Les concepteurs du manuel ne peuvent pas réaliser des documents sonores (cassettes audio, supports sonores...) pour remplacer ce manque, ils proposent des documents iconiques, ces derniers étaient sélectionnés pour les thèmes abordés, soit pour les structures syntaxiques et les thèmes.

L'enseignant exploite les questions qui accompagnent les documents iconiques. L'activité orale vise le développement de l'écoute, favorise l'échange, et amène l'apprenant à utiliser la langue orale en respectant ses spécificités. Les apprenants en pratiquant l'oral d'une manière convenable peuvent influencer l'apprentissage de l'écrit de façon positive, ils sont amenés à montrer leur pensée, à prendre en considération leurs interlocuteurs (personnalité, vécu...) ce qui aurait un effet sur les situations d'écriture. Par conséquent, l'enseignant a un intérêt de commencer la séquence par une activité d'oral en vue d'une acquisition d'un lexique qui facilite la lecture des textes.

I.3.1.4- Les activités de lecture :

Le manuel propose des textes accompagnés de questions qui visent le développement des capacités de lecture (capacités de réorganisation, d'anticipation, élaboration de signification, d'évaluation) et d'amener les apprenants à s'interroger sur la relation texte-image.

La sélection des textes se fait en basant sur plusieurs critères : les thèmes abordés, leurs opportunités par rapport aux objectifs, la longueur et la lisibilité. Il est difficile d'obtenir des supports qui répondent à tous ces critères, donc les concepteurs introduisent des changements à certains d'entre eux pour les rendre accessibles

(cf. : « d'après dans les références ») ou ils produisent des textes (reconnaissables par l'absence de référence).

Les concepteurs évitent d'expliquer les mots difficiles pour pousser les élèves à utiliser des dictionnaires et à lancer des hypothèses sur le sens des mots d'après le contexte.

I.3.1.5- Les activités d'expression écrite :

Les concepteurs du manuel scolaire de la 5^{ème} année primaire proposent des activités de production écrite qui demandent aux apprenants de produire des énoncés ou de courts textes selon l'objectif. L'enseignant a la possibilité de choisir la consigne convenable, selon l'objectif à atteindre, les besoins des apprenants et le type de texte.

I.3.1.6- L'évaluation formative :

Des évaluations formatives sont proposées dans chaque séquence ce qui offre à l'enseignant un « arrêt » pour faire le point sur l'état des apprentissages et par conséquent avoir la possibilité de réguler et de remédier.

I.3.2- Contenu du manuel scolaire de la 5^{ème} année primaire :

Le manuel scolaire de la 5^{ème} année primaire est destiné à un public large, conçu à partir de la représentation des élèves aux yeux de ses auteurs, qui n'est pas toujours la même ou loin de la réalité, donc le manuel ne peut répondre aux besoins de tous les enseignants qui doivent l'adapter chacun à sa classe.

Ce manuel propose un ensemble de séquences modifiables qui forment un projet didactique, l'enseignant a la possibilité d'introduire des changements en proposant d'autres supports ou en commençant par une activité d'expression écrite ou orale. L'essentiel au bout de la progression proposé par l'enseignant on retrouve les savoir-faire et les connaissances visés par les objectifs.

I.3.2.1- Les intitulés des projets :

Le manuel de français de la 5^{ème} année primaire s'articule autour de quatre projets définis par le programme.

I.3.2.1.1- Le premier projet :

Intitulé « faire connaître des métiers », ce projet doit permettre aux élèves de la 5^{ème} année de se familiariser avec le discours objectif (les actes de parole ciblés : présenter, informer, donner son avis).

Ce projet est réparti en trois séquences :

- Présenter un métier
- Décrire les différentes actions relatives à un métier.
- Découvrir l'utilité des métiers.

I.3.2.1.2- Le deuxième projet :

Le deuxième projet de ce manuel est intitulé « lire et écrire un conte ». Il permettrait aux élèves de la 5^{ème} année primaire de se familiariser avec la narration par l'étude des contes.

Ce projet est réparti en trois séquences :

- Identifier la structure narrative.
- Identifier les particularités d'un conte.
- Faire parler les personnages d'un conte.

I.3.2.1.3- Le troisième projet :

Le troisième projet intitulé « lire et écrire un texte documentaire » représente une suite de l'étude du discours explicatif.

Ce projet est réparti en trois séquences :

- Identifier le thème d'un texte documentaire
- Repérer les informations essentielles dans un texte documentaire.
- Retrouver un processus de fabrication.

I.3.2.1.4- Le quatrième projet :

Le dernier projet est intitulé « lire et écrire un texte prescriptif ». Il vise l'étude du texte exhortatif pour que les élèves puissent donner des conseils ou des ordres.

Ce projet est réparti en trois séquences :

- Identifier un texte qui présente des conseils.
- Identifier un mode de fabrication
- Identifier une recette.

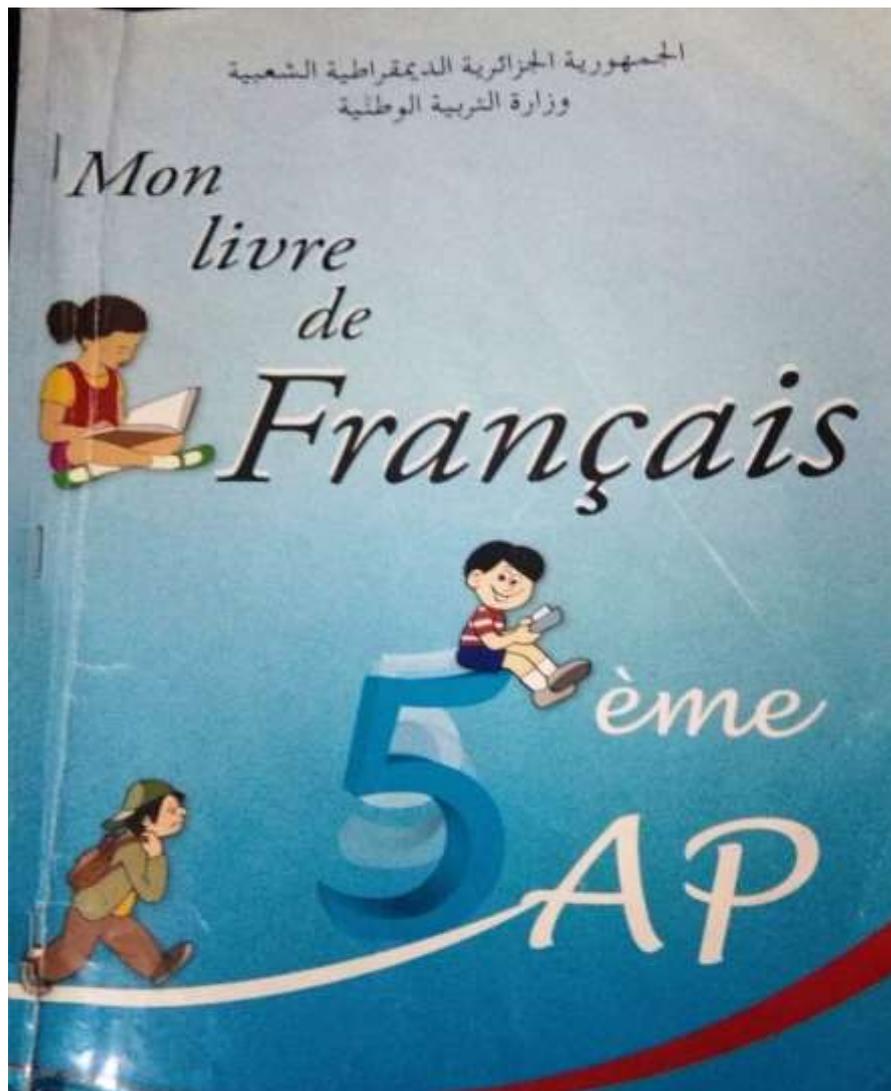
I.3.2.2- Les pages de couvertures :

L'office national des publications scolaires (O.N.P.S) imprime les manuels scolaire en Algérie, certains manuels sont différents par rapport aux précédents, cette différence est perceptible au niveau du contenu, les changements introduits visent une amélioration (qualité de papier, couleurs d'images), ou la correction des erreurs.

I.3.2.2.1- La première de couverture :

Le haut de cette page est blanc, le bas est d'une couleur bleue (dégradation) , au sommet est inscrit un en-tête en arabe indiquant la tutelle (وزارة التربية الوطنية) qui le ministère de l'éducation nationale , précédé de l'appartenance géopolitique (الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية) , république Algérienne démocratique et populaire, juste au-dessous on peut lire « mon livre de français » , chaque mot dans une ligne, le mot « français » centré et écrit avec un grand caractère par rapport aux trois autres. Le chiffre « 5 » en bleu foncé indique la cinquième année primaire (A.P), sur la même page figurent des dessins de trois écoliers, deux garçons l'un souriant avec un livre entre les mains, l'autre qui marche avec son cartable sur le dos, la fillette assise lisant attentivement son livre.

Première page de couverture

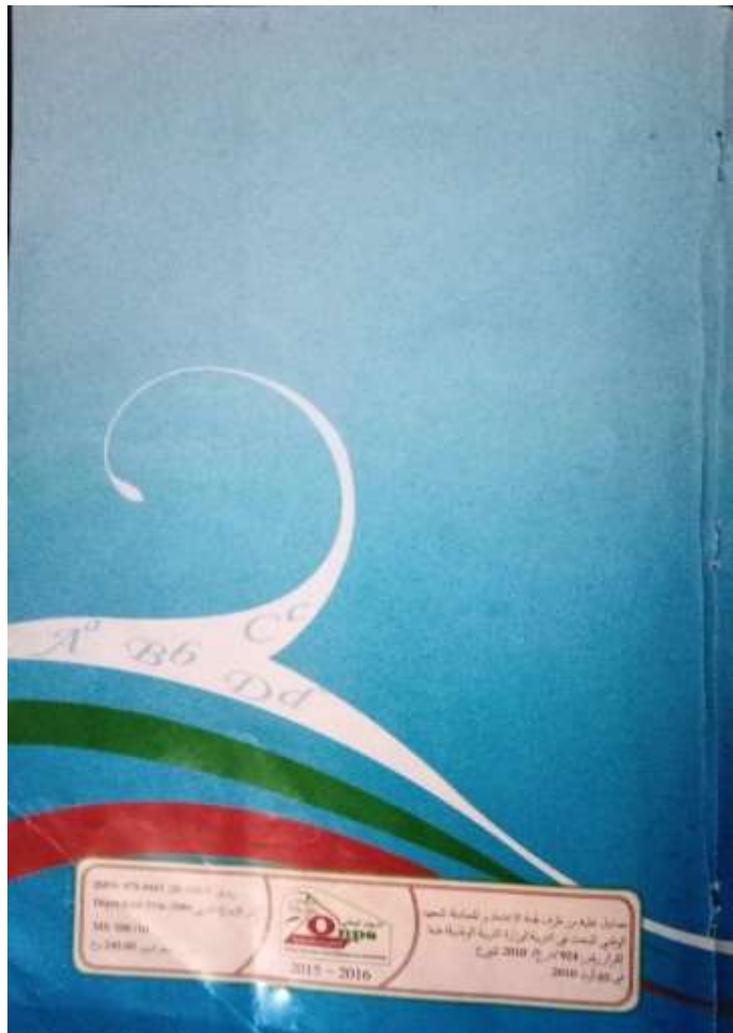


I.3.2.2.2- La quatrième de couverture :

La quatrième page de couverture garde les mêmes couleurs (dégradation du bleu au blanc) avec trois bandes (blanche, rouge et verte qui représentent les couleurs du drapeau Algérien). Au-dessous un rectangle blanc qui contient :

- Le sceau de l'O.N.P.S (centré).
- L'année d'édition (2015-2016)
- ISBN : 978-9947-20-545-7 ردمك
- Le numéro du dépôt : dépôt légal 3536-2009 (رقم الإيداع القانوني)
- La référence du manuel MS : 506/10
- Le prix de vente en Dinars qui est la monnaie nationale (سعر البيع 240,00 دج), mettre le prix de vente à la quatrième page de couverture informe les utilisateurs de ce manuel (enseignants, apprenants...) qu'il est fixé par la tutelle pour tous.

La quatrième de couverture



I.4- Les images dans le paratexte :

I.4.1- Les images dans le paratexte du manuel scolaire de la 3^{ème} année primaire :



Compréhension et production de l'oral -(pour une bonne communication)



Compréhension et production de l'oral
(Des structures à répéter pour mieux mémoriser)



Des activités à l'oral pour s'entraîner à communiquer



Pré-lecture premier temps d'apprentissage
Compréhension de l'écrit (lecture)



Des questions d'aide à la Compréhension de l'écrit

.....



Pour se constituer un stock lexical

.....



Lecture (prise de contact avec un texte)



Lecture à haute voix (évaluation de la lecture orale)



Activités de lecture (pour la relation phonie/graphie pour construire du sens)



Maitriser le geste graphique et apprendre les normes de l'écriture

.....



Pour une trace à l'écrit

.....



Réinvestissement des acquis dans une situation problème

.....

.....



I.4.1.1- Description et analyse :

- 1- « **j'écoute et je dialogue** » : dessin qui montre une fillette et un garçon qui discutent (**pour une bonne communication**) , p 8-16-24-32-40-48-56-64-72-80-88-96(12)
- 2- « **je répète** » : la même fillette murmure dans l'oreille du garçon comme signe de répétition (**des structures à répéter pour mieux mémoriser**), p8- 16-24-32-40-48-56-64-72-80-88-96.(12)
- 3- « **je m'exerce** » : le dessin montre le petit garçon qui écrit sur son ardoise (**des activités à l'oral pour s'entraîner à communiquer**), p 9-17-25-33-41-49-57-65-81-89-97 (11)
- 4- « **je prépare ma lecture** » : un dessin montrant la fillette souriante avec un livre entre les mains (**premier temps d'apprentissage- la pré lecture**), p 10-18-26-34-42-50-58-66-74-82-90-98(12)
- 5- « **je comprends** » : le dessin montre une fillette qui est en train d'écrire (**des questions d'aide à la compréhension**) , p 10-18-26-34-42-50-58-66-74-82-90-98(12)
- 6- « **je retiens** » : la fillette souriante entourée de deux bulles séparées (**pour se constituer un stock lexical**) , p 10-18-26-34-42-50-58-66-74-82-90-98 (12)
- 7- « **je lis** » : le dessin de la fillette qui lit un livre de couverture rouge (**prise de contact avec un texte**), p 11-19-27-35-43-51-59-67-75-83-91-99 (12)

- 8- « je lis à haute voix »** : le dessin de la fillette avec une bouche ouverte comme signe de lecture à haute voix (**évaluation de la lecture orale**), p11-19-27-35-43-51-59-67-75-83-91-99 (**12**)
- 9- « activités de lecture »** : le dessin de la fillette qui lit un livre de couverture move (**pour la relation phonie – graphie, pour construire du sens**), p 12-20-28-36-44-52-60-68-76-84-92-100 (**12**)
- 10-« j'écris »** : le dessin d'un garçon qui est en train d'écrire sur un cahier (**maîtriser le geste graphique et apprendre les normes de l'écriture**), p 13-21-29-37-45-53-61-69-77-85-93-101 (**12**)
- 11-« je copie sur mon cahier »** :le dessin d'un garçon qui est en train d'écrire sur un cahier (pour une trace de l'écrit), p 13-21-29-37-45-53-61-69-77-85-93-101(**12**)
- 12-« situation d'intégration »** : le dessin montre un enfant avec des outils à la main (**réinvestissement des acquis dans une situation problème**) , p 14-22-30-38-46-54-62-70-78-86-94-102 (**12**)
- 13-« comptine »** : la fille représentée par ce dessin porte un micro pour indiquerqu'il s'agit d'une comptine (**une comptine thématique à mémoriser**), p 15-23-39-47-63-71-87-95.(**8**)

I.4.2- Les images dans le paratexte du manuel scolaire de la 4^{ème} année primaire:



J'écoute et je comprends : repérer l'acte de parole

.....
.....



Je construis : dire et lire pour mieux écrire



je lis et j'écris : identifier le son et ses graphies

.....
.....



Je lis : texte à lire pour mieux écrire

.....
.....



Je reconnais : lire le paratexte



Je comprends : Des questions pour comprendre le texte

.....
.....



Vocabulaire : des activités pour mieux lire et écrire

.....
.....



J'identifie / j'apprends à écrire : entraînement à l'écriture

.....
.....



Lecture et activités : des activités liées à la lecture

.....
.....

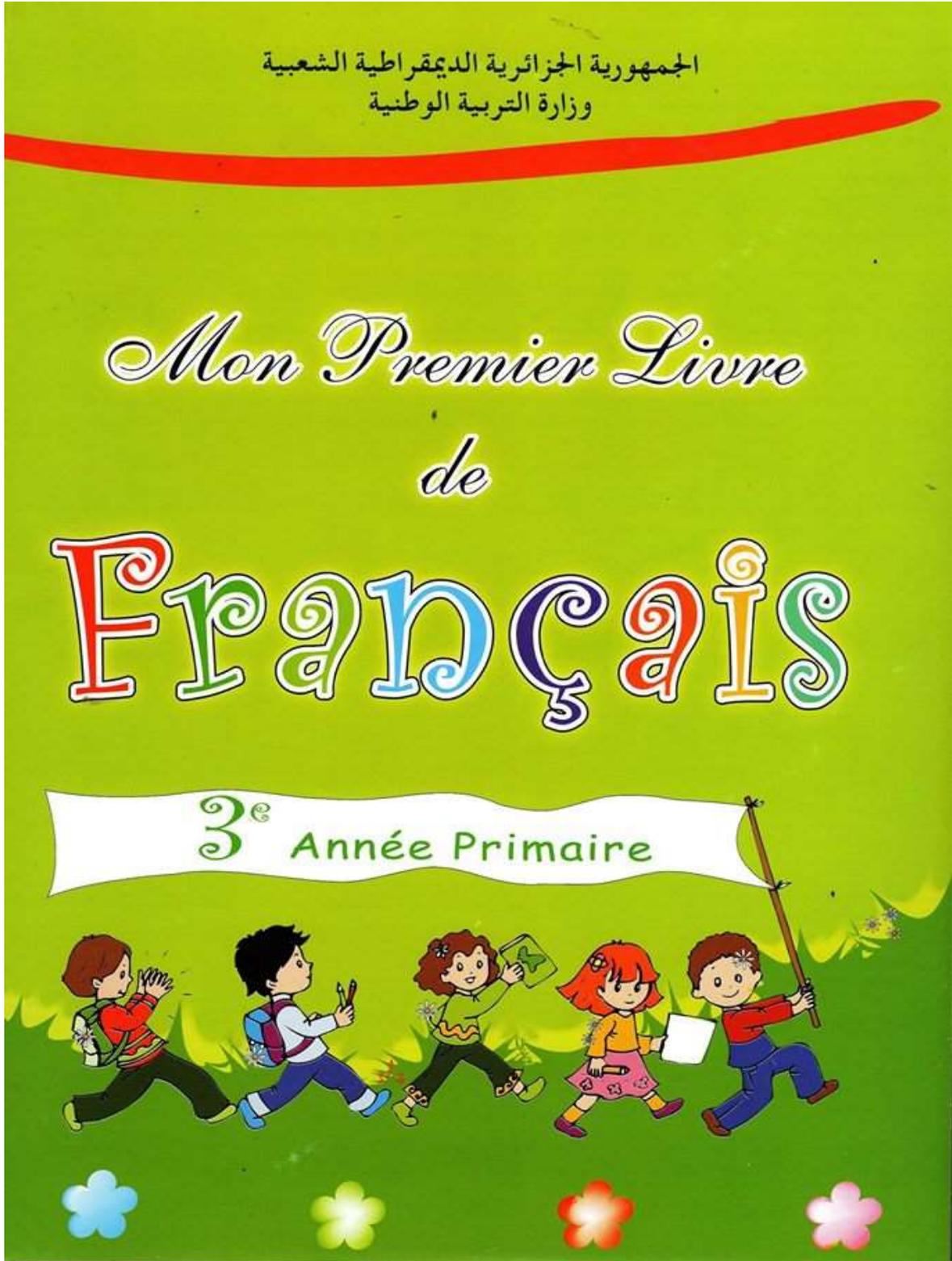
I.4.2.1- Description et analyse :

- 1- « **repérer l'acte de parole** » : le dessin montre un chat qui écoute la radio avec ses écouteurs (**j'écoute et je comprends**), p16-30-44-62-76-90-108-120-132 (9)
- 2- « **dire et lire pour mieux écrire** » : le dessin montre un chat entouré de deux bulles , l'une d'elles contenant des livres et l'autre des stylos (**je construis**) , p16-30-44-62-76-90-108-120-132(9)
- 3- « **identifier le son et ses graphies** » : le dessin montre le petit chat qui mets des écouteurs devant des livres – 7 livres-(**je lis et j'écris**) , p 17-31-45-63-77-91-109-121-133(9)
- 4- « **je lis** » : le dessin montre un chat qui est en train de lire (**texte à lire pour mieux écrire**) p18-22-32-36-46-50-64-68-78-82-92-96-110-114-122-126-134-138 (18)
- 5- « **je reconnais** » : le dessin montre le chat qui met sa patte devant sa gueule , comme si il est en train de penser(**lire le para texte**), p18-22-32-36-46-50-64-68-78-82-92-96-110-114-122-126-134-138 (18)
- 6- « **je comprends** » : le dessin montre le petit chat entouré de deux points d'interrogation (**des questions pour comprendre le texte**) , p19-23-33-37-47-51-65-69-83-93-97-11-115-123-127-135-139 (17)

I.5- Les images décoratives dans les manuels scolaires :

I.5.1- Le manuel scolaire de la 3^{ème} année primaire :

I.5.1.1- La première page de couverture :

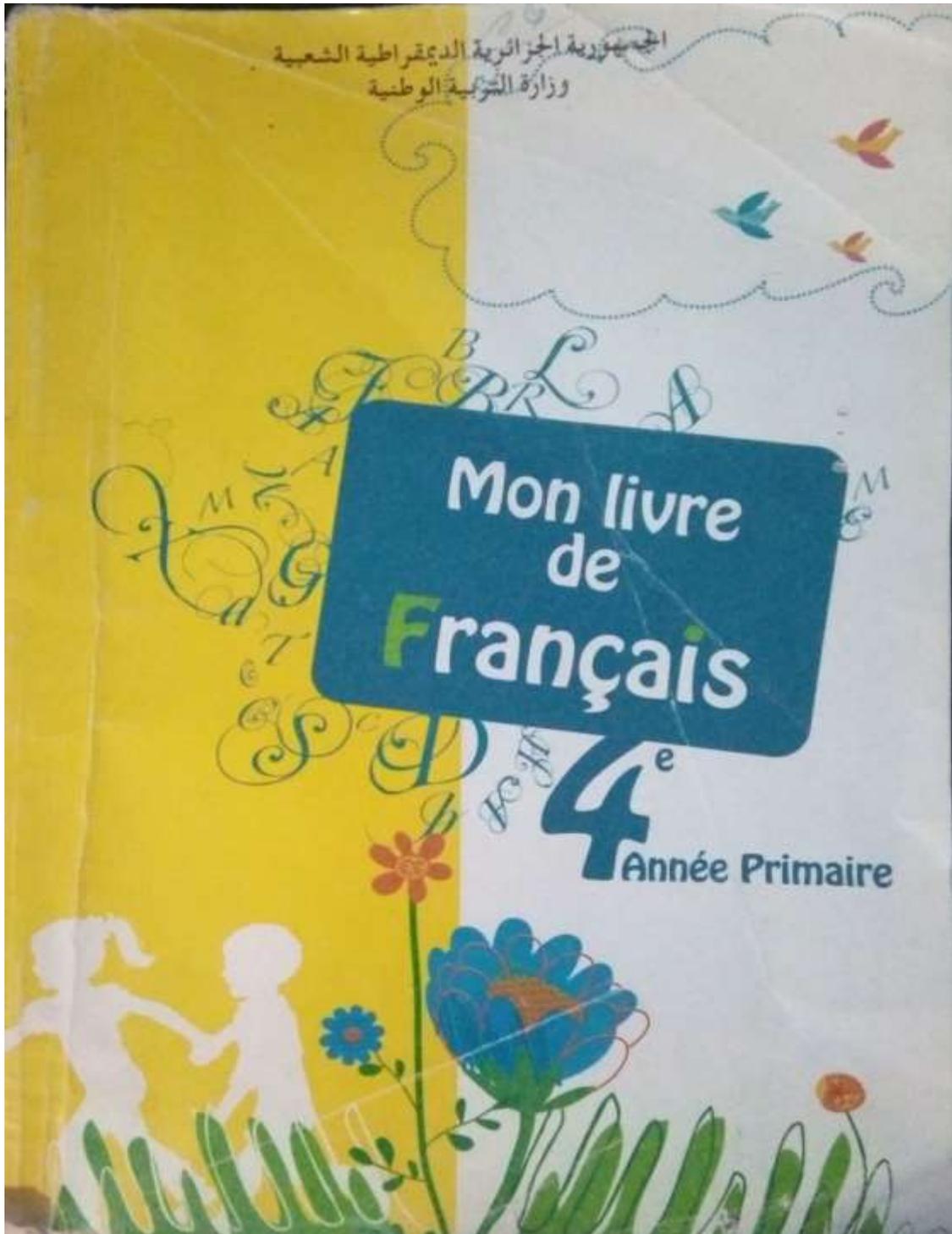


I.5.1.2- Page de présentation des projets (page 4)



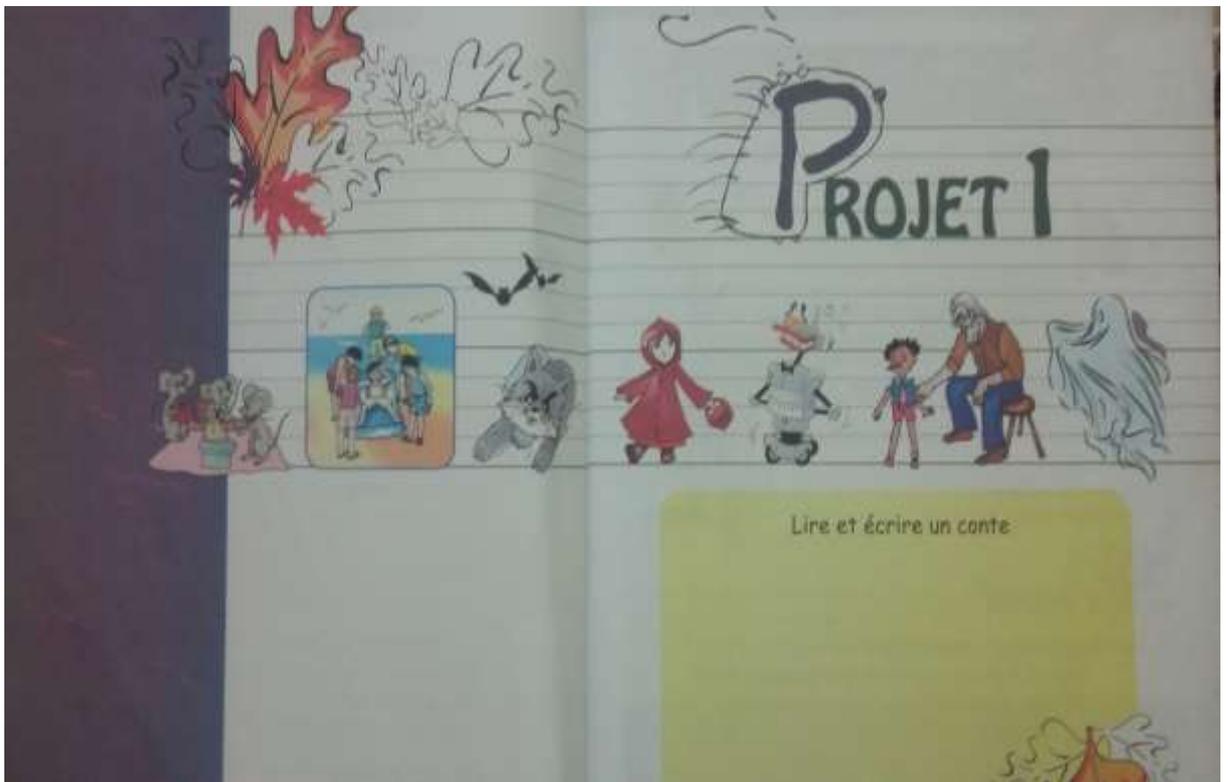
I.5.2- Le manuel scolaire de la 4^{ème} année primaire:

I.5.2.1- La première page de couverture :

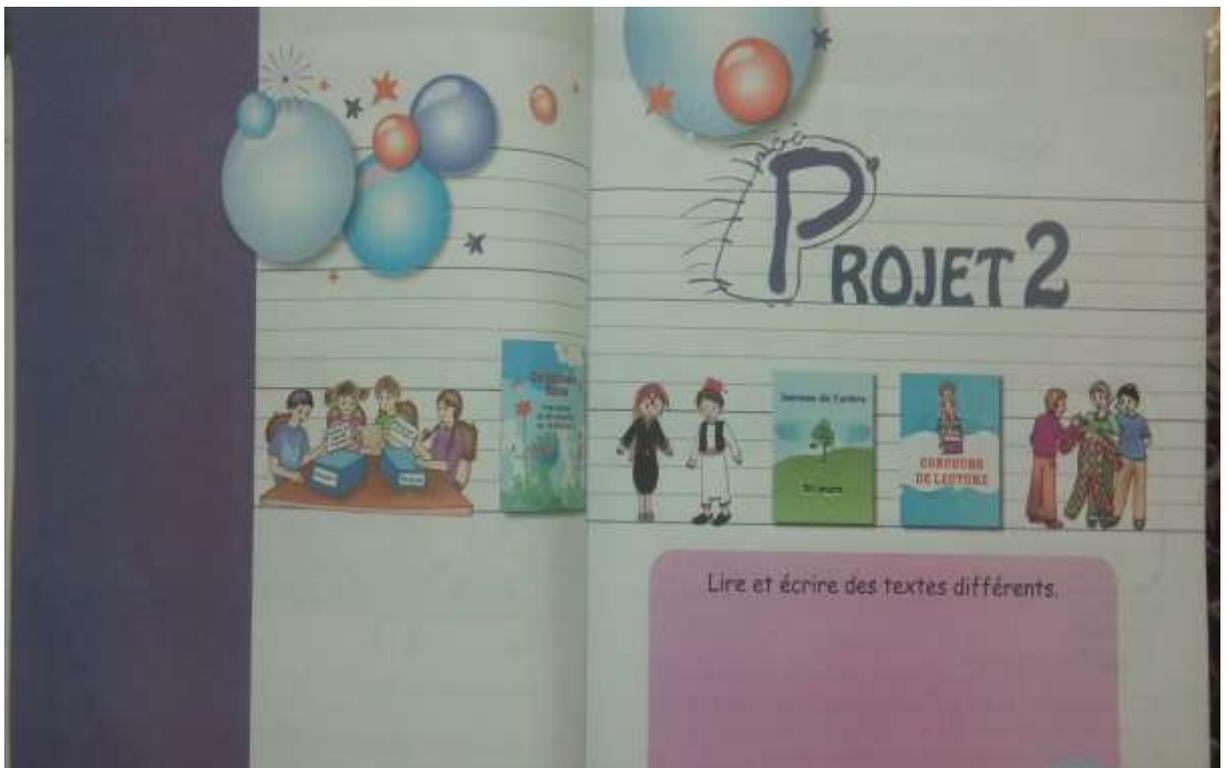


I.5.2.2- Les intercalaires :

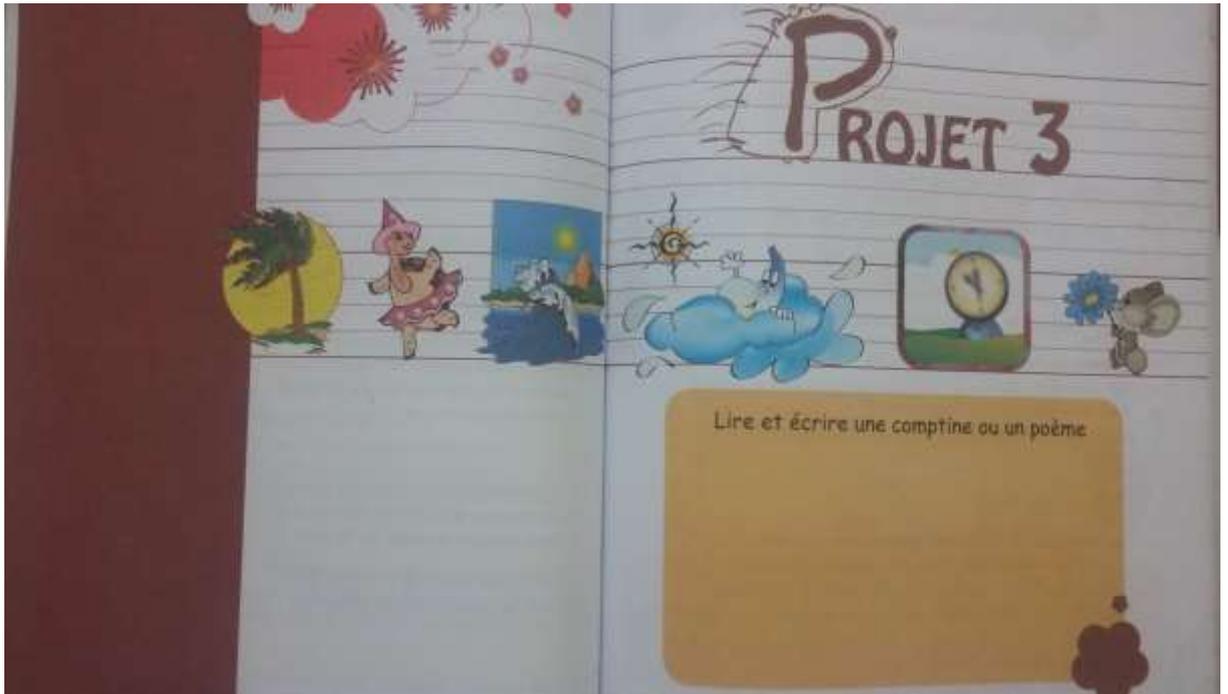
Projet 1 :



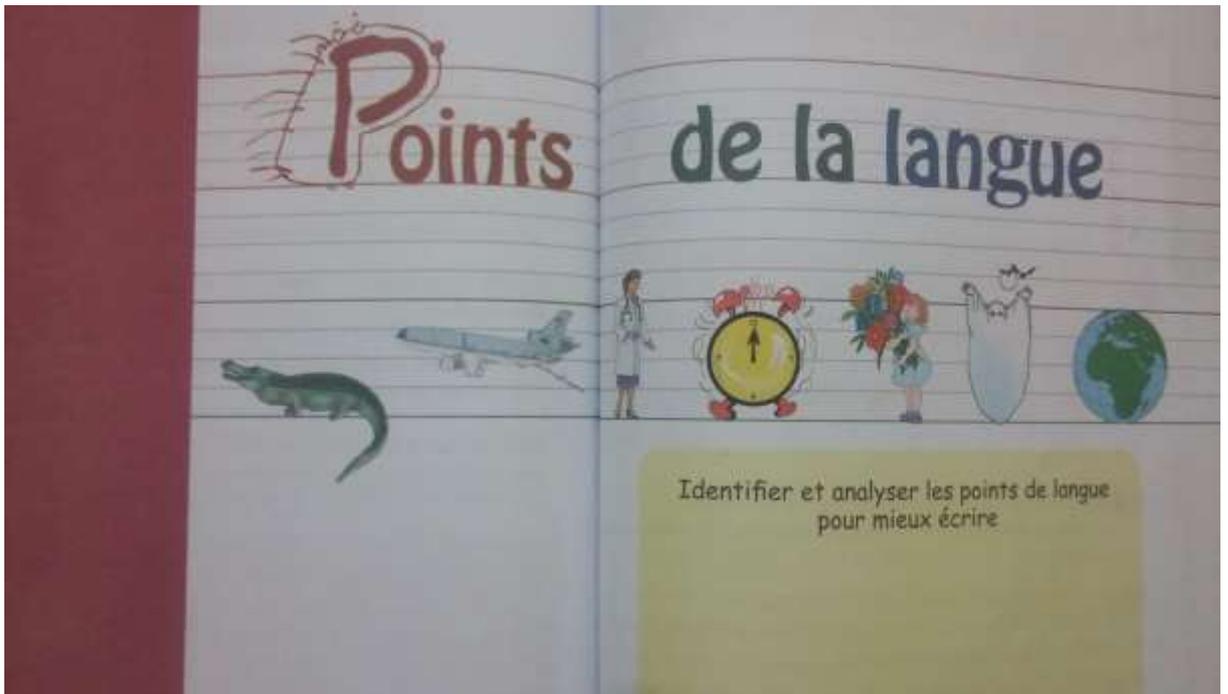
Projet 2 :



Projet 3 :

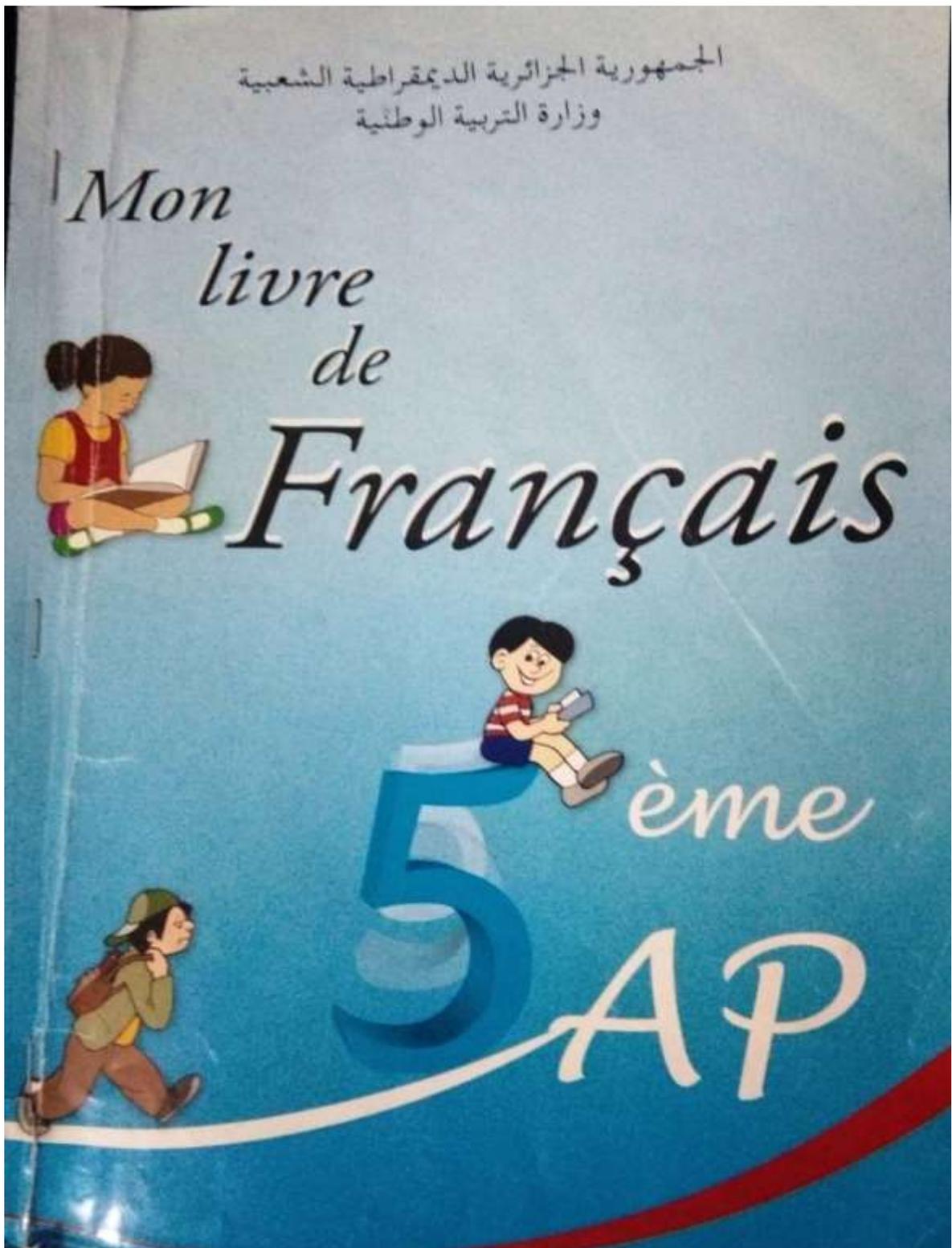


Points de la langue:



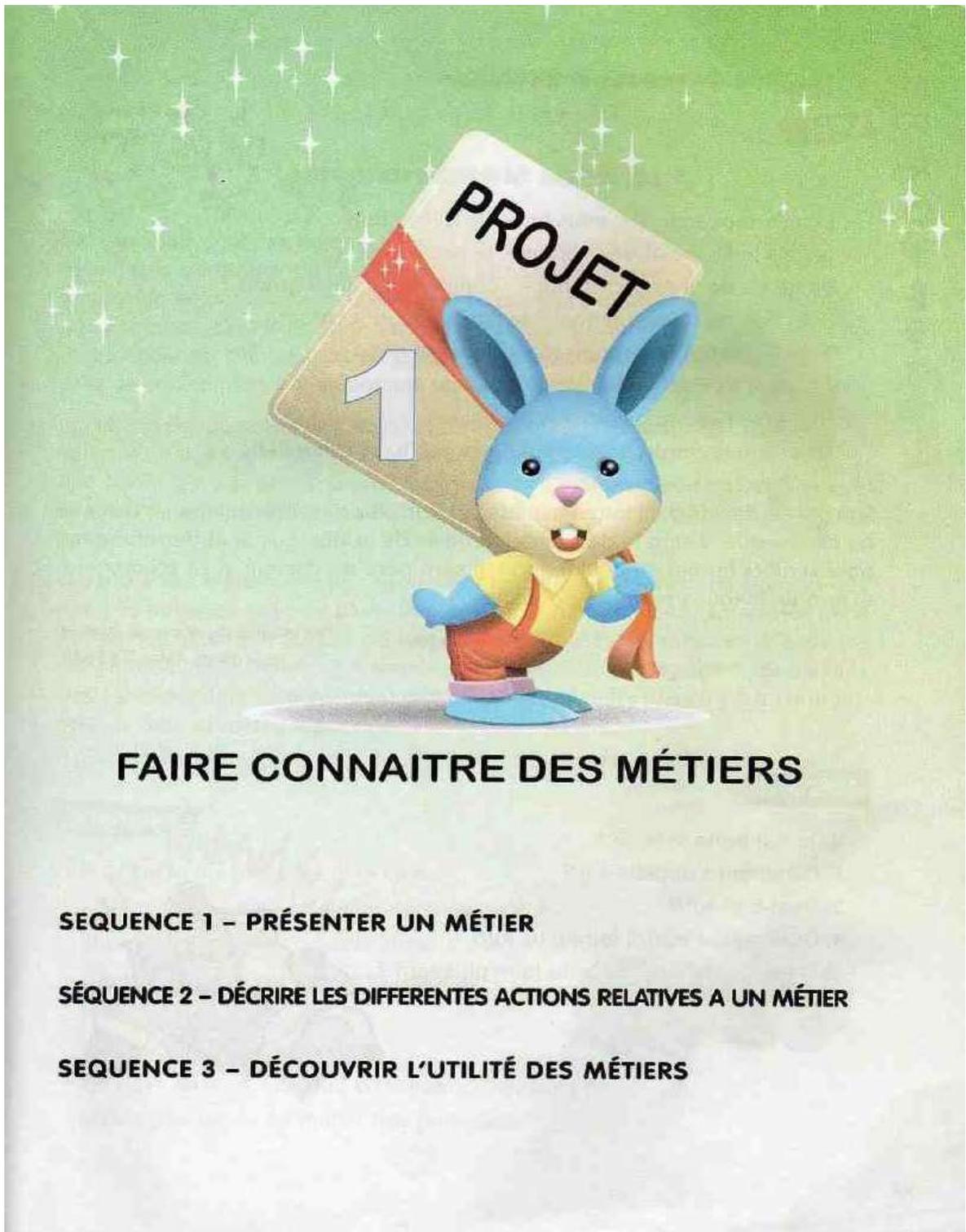
I.5.3- Le manuel scolaire de la 5^{ème} année primaire:

I.5.3.1- La première page de couverture :



I.5.3.2- Les intercalaires :

Projet 1 :



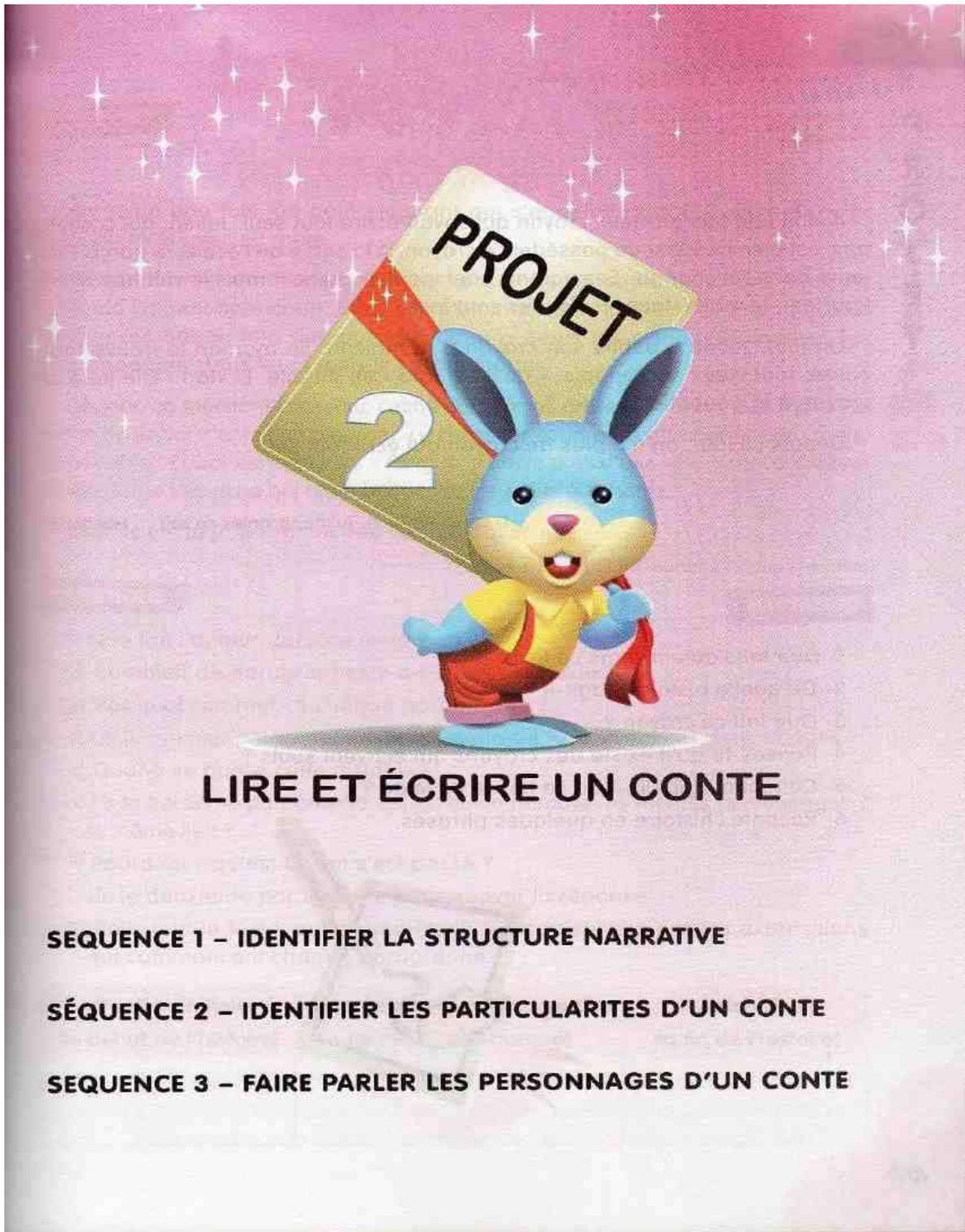
FAIRE CONNAITRE DES MÉTIERS

SEQUENCE 1 – PRÉSENTER UN MÉTIER

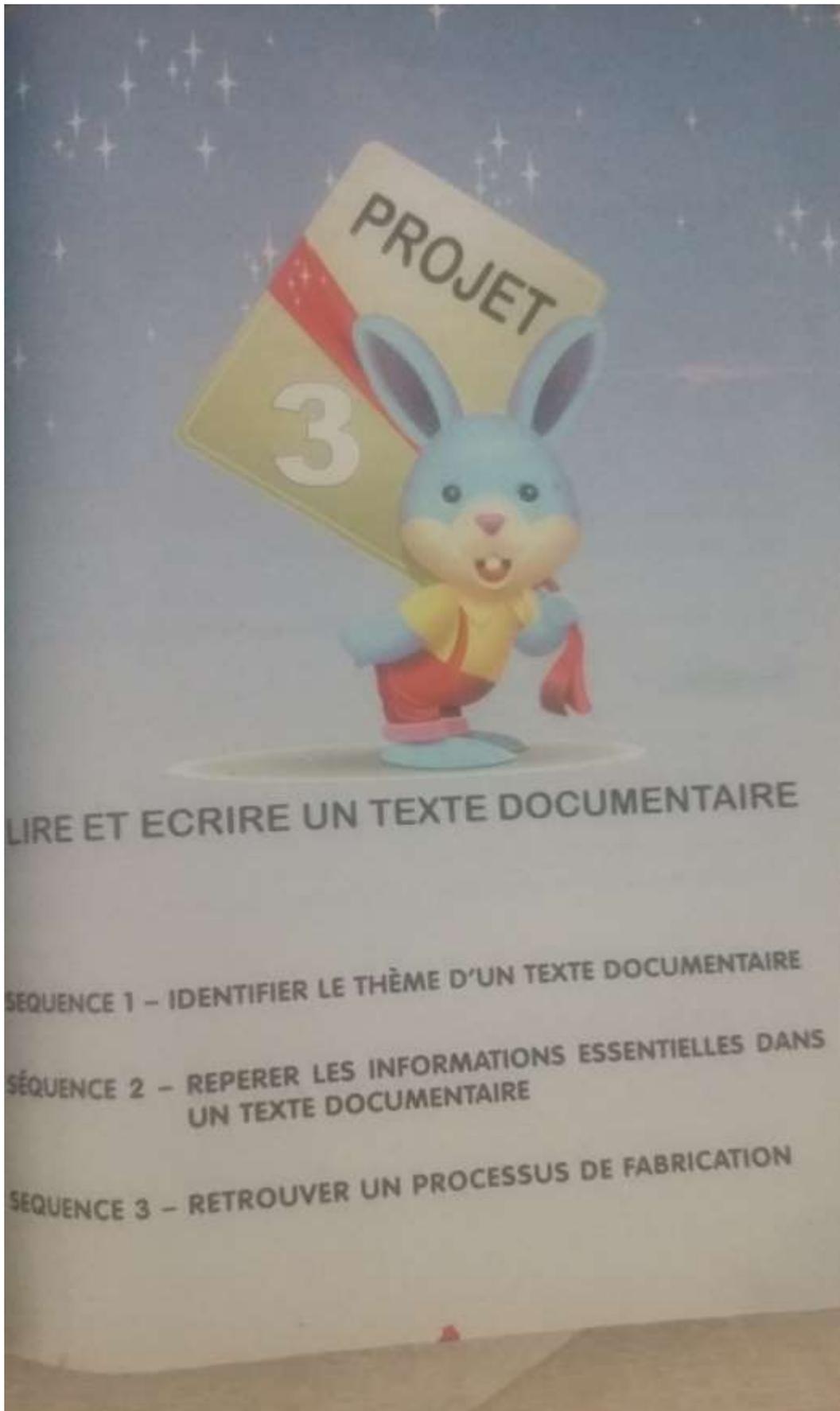
SÉQUENCE 2 – DÉCRIRE LES DIFFÉRENTES ACTIONS RELATIVES A UN MÉTIER

SEQUENCE 3 – DÉCOUVRIR L'UTILITÉ DES MÉTIERS

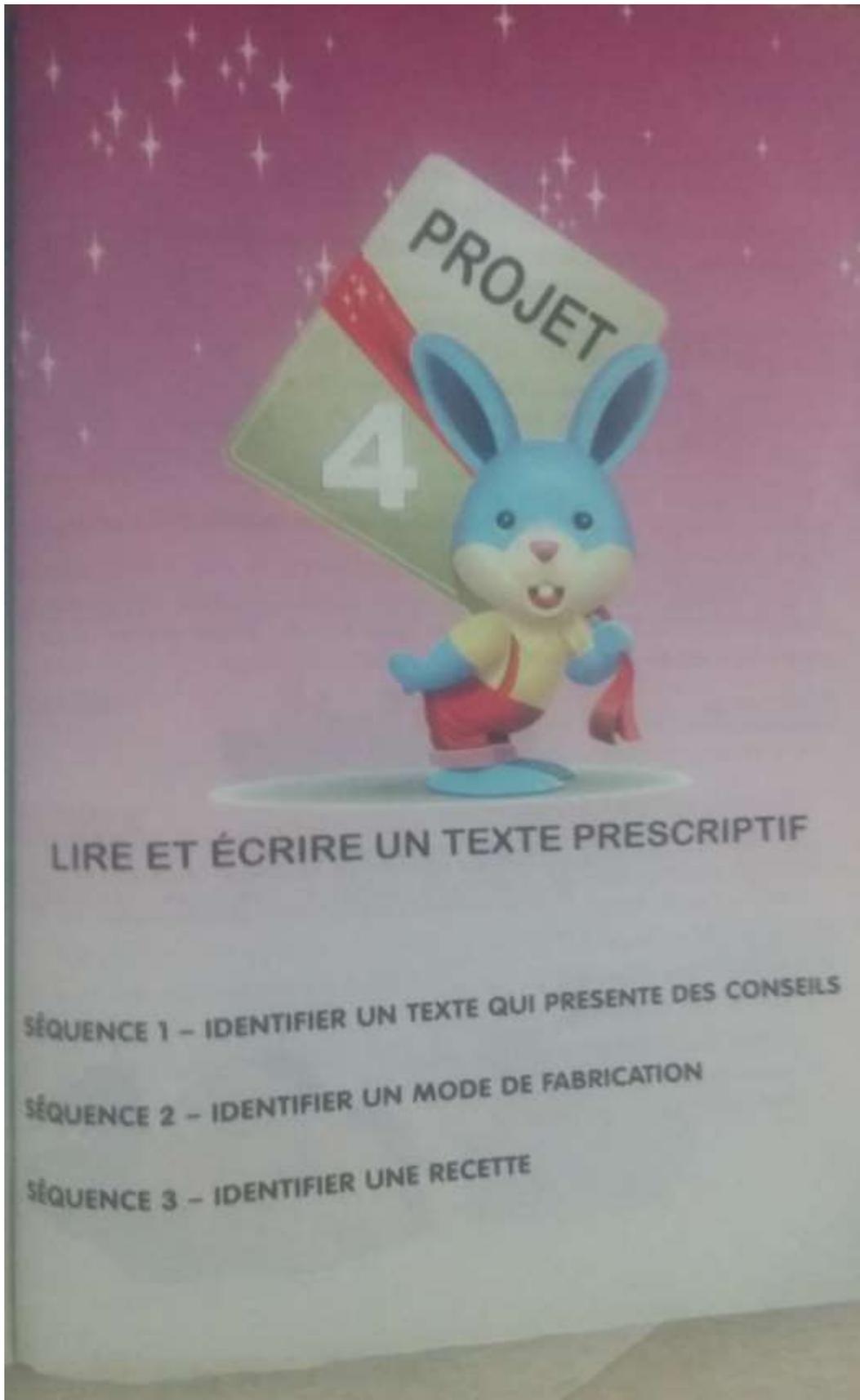
Projet 2 :



Projet 3 :



Projet 4 :



Deuxième chapitre

Analyse des images contenues dans les manuels scolaires

II.1- Les images dans le manuel de la 3ème AP :

II.1.1- Projet 1 : réaliser un imagier thématique sur l'école pour le présenter au concours inter-école

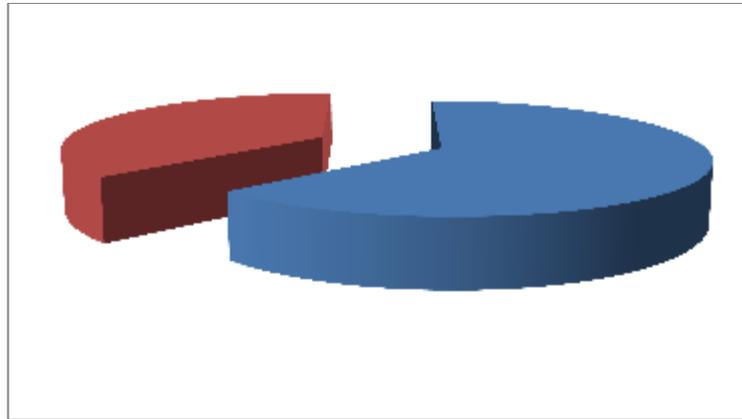
Séquence 1 : *ma nouvelle école (p8-p15) 8 pages*

Analyse des pages :

Le nombre total des pages : **8** pages.

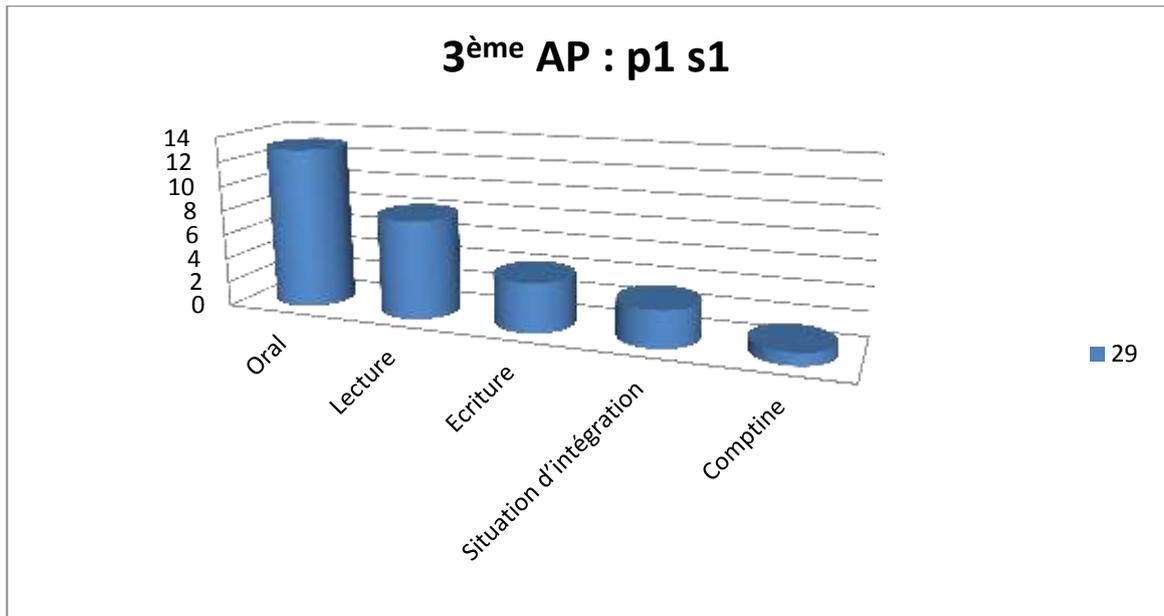
Sur les **8** pages de la séquence **7** pages contiennent des dessins (**7/8**) ce qui représente **87.5%**

- les pages qui contiennent au moins une image
- les pages qui ne contiennent aucune image



Analyse des activités :

- 1- **Oral (p8-9)** : le nombre de dessins employés avec cette activité c'est **13** dessins ce qui représente **44.82 %** par rapport au total (**29** dessins pour cette séquence)
- 2- **Lecture (p10-11)** : le nombre de dessins employés avec cette activité c'est **8** dessins ce qui représente **27.58 %** par rapport au total (**29** dessins pour cette séquence)
- 3- **Ecriture (p13)** : le nombre de dessins employés avec cette activité c'est **4** dessins ce qui représente **13.79 %** par rapport au total (**29** dessins pour cette séquence)
- 4- **Situation d'intégration (p14)** : le nombre de dessins employés avec cette activité c'est **3** dessins ce qui représente **10.34 %** par rapport au total (**29** dessins pour cette séquence)
- 5- **Comptine (p15)** : le nombre de dessins employés avec cette activité c'est **1** dessin ce qui représente **3.44 %** par rapport au total (**29** dessins pour cette séquence)

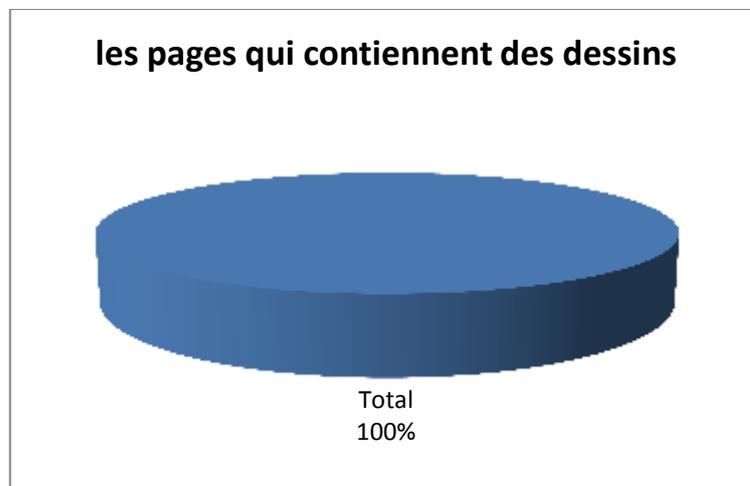


Séquence 2 : mes camarades de classe (p16-p23) 8 pages

Analyse des pages :

Le nombre total des pages : **8** pages.

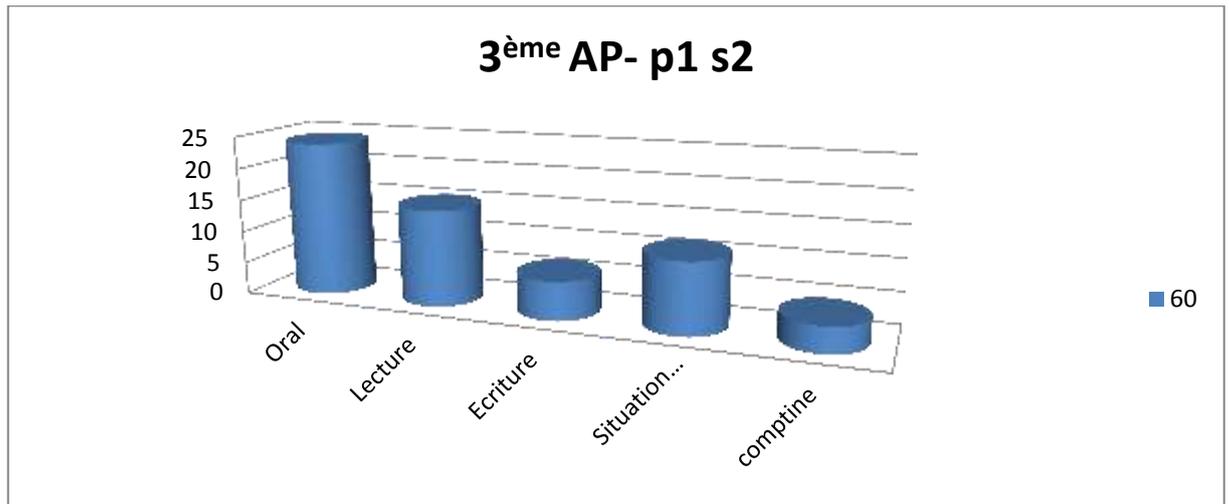
Sur les **8** pages de la séquence **8** pages contiennent de dessins (**8/8**) ce qui représente **100%**



Analyse des activités :

- 1- **Oral (p16-17)** : le nombre de dessins employés avec cette activité c'est **24** dessins ce qui représente **44.44 %** par rapport au total (**54** dessins pour cette séquence)
- 2- **Lecture (p18-19-20)** : le nombre de dessins employés avec cette activité c'est **15** dessins ce qui représente **27.77 %** par rapport au total (**54** dessins pour cette séquence)

- 3- Ecriture (p21)** : le nombre de dessins employés avec cette activité c'est **6** dessins ce qui représente **11.11 %** par rapport au total (**54** dessins pour cette séquence)
- 4- Situation d'intégration (p22)** : le nombre de dessins employés avec cette activité c'est **11** dessins ce qui représente **20.37 %** par rapport au total (**54** dessins pour cette séquence)
- 5- Comptine (p23)** : le nombre de dessins employés avec cette activité c'est **4** dessins ce qui représente **7.40 %** par rapport au total (**54** dessins pour cette séquence)



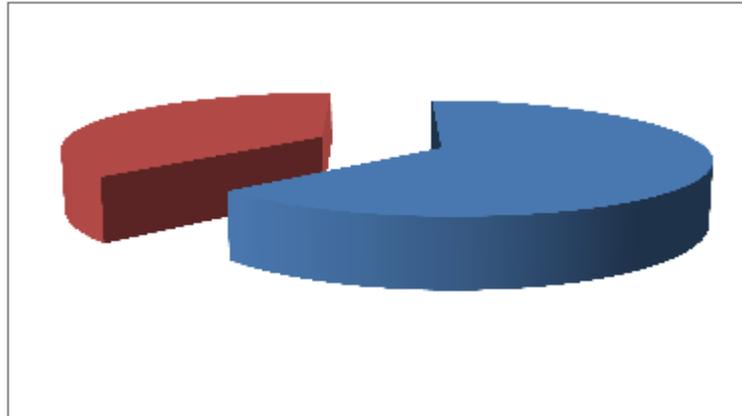
Séquence 3 : ma nouvelle école (p24 –p31) 8 pages

Analyse des pages :

Le nombre total des pages : **8** pages .

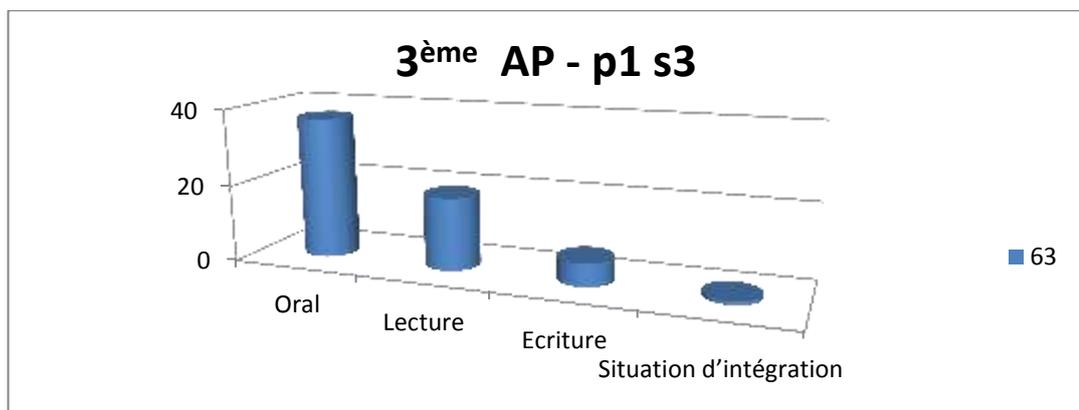
Sur les **8** pages de la séquence **7** pages contiennent des dessins (**7/8**) ce qui représente **87.5%**

- les pages qui contiennent au moins une image
- les pages qui ne contiennent aucune image



Analyse des activités :

- 1- **Oral (p24-25)** : le nombre de dessins employés avec cette activité c'est **37** dessins ce qui représente **58.73 %** par rapport au total (**63** dessins pour cette séquence)
- 2- **Lecture (p26-27-28)** : le nombre de dessins employés avec cette activité c'est **19** dessins ce qui représente **30.15 %** par rapport au total (**63** dessins pour cette séquence)
- 3- **Ecriture (p29)** : le nombre de dessins employés avec cette activité c'est **6** dessins ce qui représente **13.79 %** par rapport au total (**63** dessins pour cette séquence)
- 4- **Situation d'intégration (p30)** : le nombre de dessins employés avec cette activité c'est **1** dessin ce qui représente **1.58 %** par rapport au total (**63** dessins pour cette séquence)

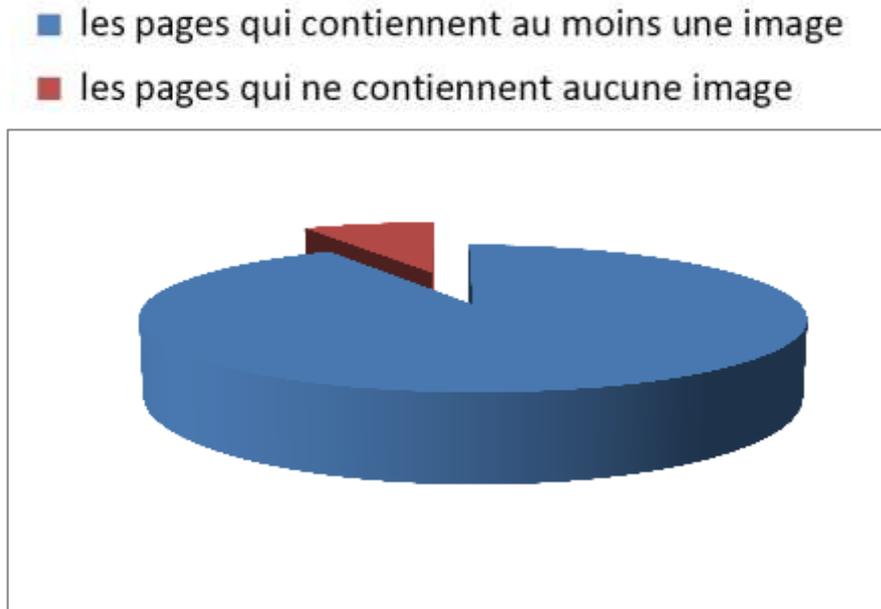


II.1.2- Bilan de l'analyse des images du projet 1

II.1.2.1- Analyse des pages :

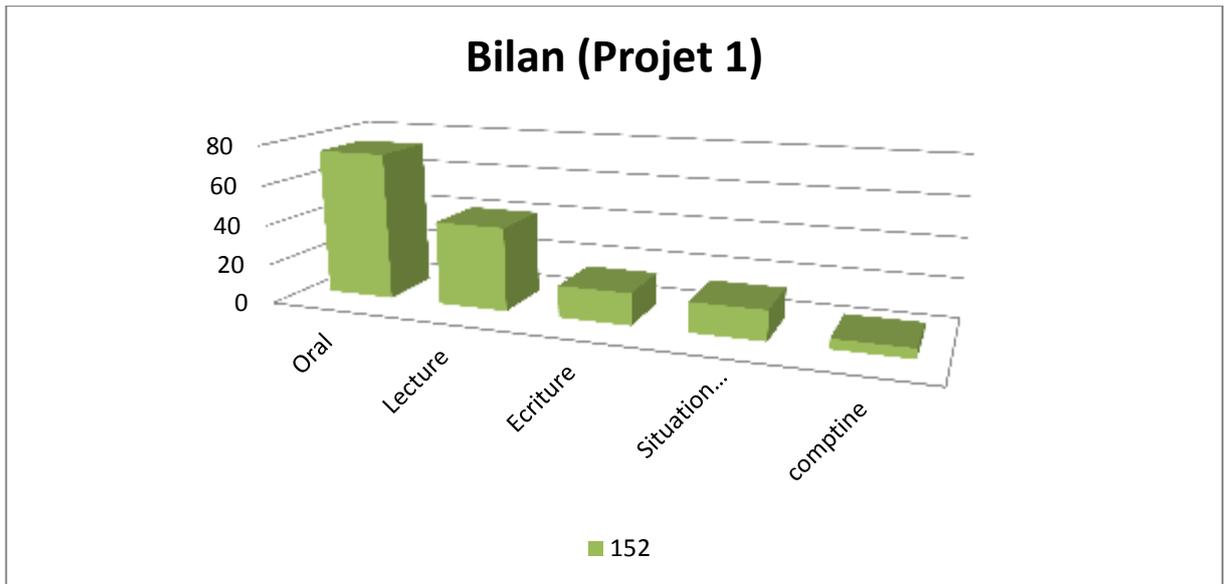
Le nombre total des pages : **24** pages .

Sur les **24** pages de ce projet **22** pages contiennent des dessins (**22/24**) ce qui représente **91.66 %**



II.1.2.2- Analyse des activités :

- 1. Oral** : le nombre de dessins employés avec cette activité c'est **74** dessins ce qui représente **48.68 %** par rapport au total (**152** dessins pour ce projet)
- 2. Lecture** : le nombre de dessins employés avec cette activité c'est **42** dessins ce qui représente **27.63 %** par rapport au total (**152** dessins pour ce projet)
- 3. Ecriture** : le nombre de dessins employés avec cette activité c'est **16** dessins ce qui représente **10.52 %** par rapport au total (**152** dessins pour ce projet)
- 4. Situation d'intégration** : le nombre de dessins employés avec cette activité c'est **15** dessin ce qui représente **09.86 %** par rapport au total (**152** dessins pour ce projet)
- 5. Comptine** : le nombre de dessins employés avec cette activité est **5** dessins ce qui représente **3.28 %** par rapport au total (**152** dessins pour ce projet)



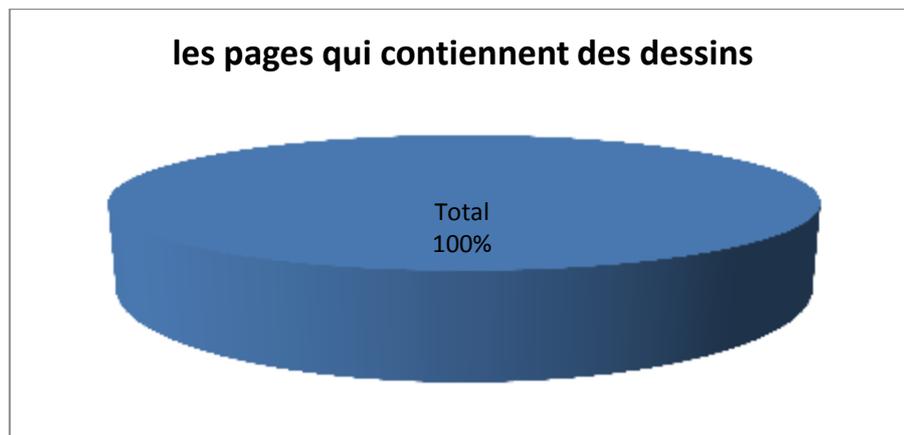
II.1.3- Projet 2 : confectionner une affiche illustrant des consignes de sécurité routière pour la présenter à une autre classe p32

Séquence1 : *je suis piéton* (p32-39) 8 pages

Analyse des pages :

Le nombre total des pages : **8** pages.

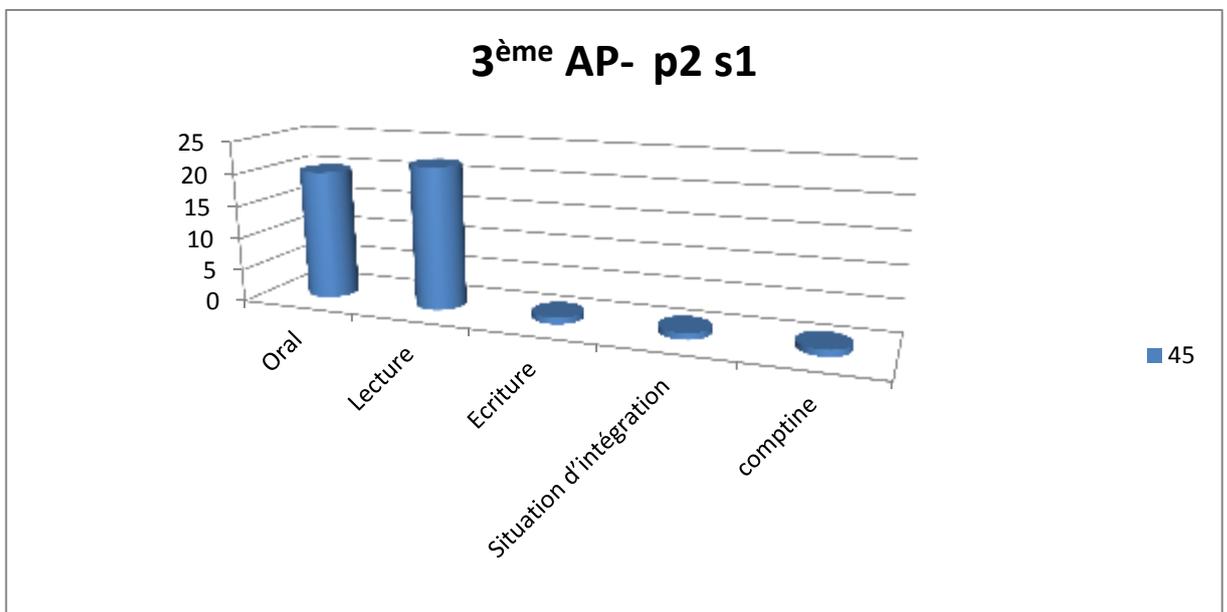
Sur les **8** pages de la séquence **8** pages contiennent de dessins (**8/8**) ce qui représente **100%**



Analyse des activités :

- 1- Oral (p32-33)** : le nombre de dessins avec cette activité c'est **20** dessins ce qui représente **47.44 %** par rapport au total (**45** dessins pour cette séquence)

- 2- **Lecture (p34-35-36)** : le nombre de dessins employés avec cette activité c'est **22** dessins ce qui représente **48.88 %** par rapport au total (**45** dessins pour cette séquence)
- 3- **Ecriture (p37)** : le nombre de dessins employés avec cette activité c'est **1** dessin ce qui représente **2.22 %** par rapport au total (**45** dessins pour cette séquence)
- 4- **Situation d'intégration** : le nombre de dessins employés avec cette activité c'est **1** dessin ce qui représente **2.22 %** par rapport au total (**45** dessins pour cette séquence)
- 5- **Comptine** : le nombre de dessins employés avec cette activité est **1** dessin ce qui représente **2.22 %** par rapport au total (**45** dessins pour cette séquence)

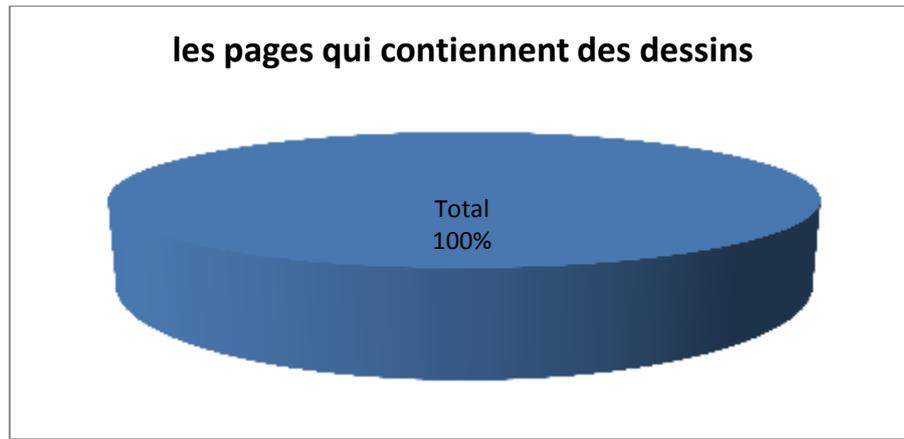


Séquence2 : *je suis passager* (p40- 47) **8** pages

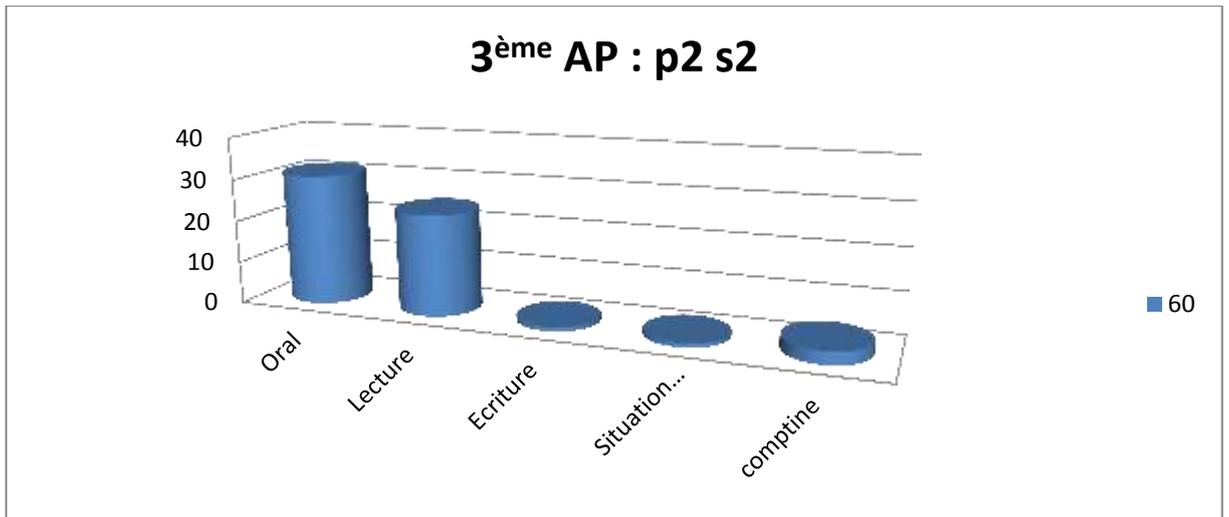
Analyse des pages :

Le nombre total des pages : **8** pages

Sur les **8** pages de la séquence **8** pages contiennent des dessins / photos (**8/8**) ce qui représente **100%**

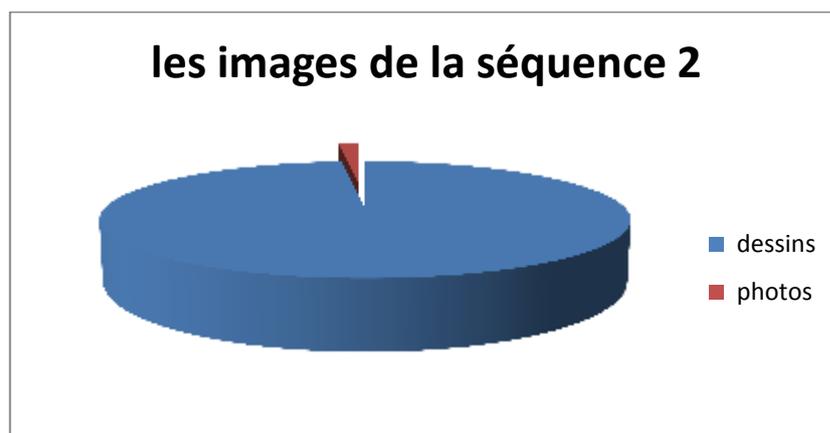
**Analyse des activités :**

- 1- **Oral (p40 - 41)** : le nombre de dessins employés avec cette activité c'est **31** dessins ce qui représente **51.66 %** par rapport au total (**59** dessins + **1** photo pour cette séquence)
- 2- **Lecture (p42 -43)** : le nombre de dessins / photos employés avec cette activité c'est (**23**dessins+**1**photo) ce qui représente **40 %** par rapport au total (**59** dessins + **1** photo pour cette séquence)
- 3- **Ecriture (p45)** : le nombre de dessins employés avec cette activité c'est **1** dessin ce qui représente **1.66 %** par rapport au total (**59** dessins + **1** photo pour cette séquence)
- 4- **Situation d'intégration (p 46)** : le nombre de dessins employés avec cette activité c'est **1** dessin ce qui représente **1.66 %** par rapport au total (**59** dessins + **1** photo pour cette séquence)
- 5- **Comptine (p 47)** : le nombre de dessins employés avec cette activité est **3** dessins ce qui représente **5 %** par rapport au total (**59** dessins + **1** photo pour cette séquence)



Par types :

Sur l'ensemble des images de cette séquence **59** sont des dessins ce qui représente **98.33%** les photos représentent **1.66 %** (1 photo)

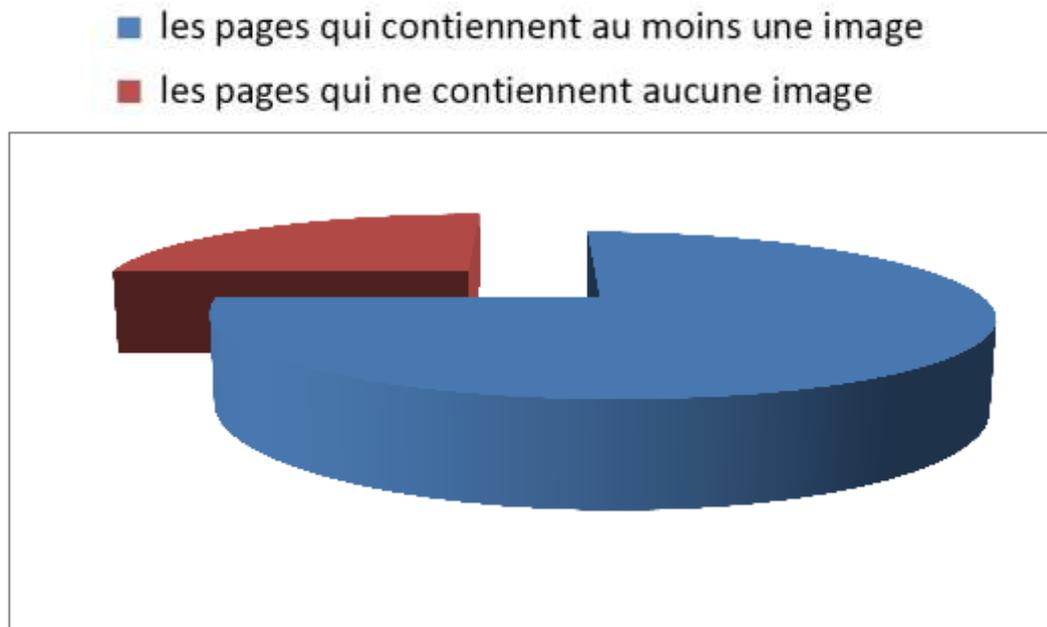


Séquence 3 : je respecte le code de la route (p 48 – 58) 8 pages

Analyse des pages :

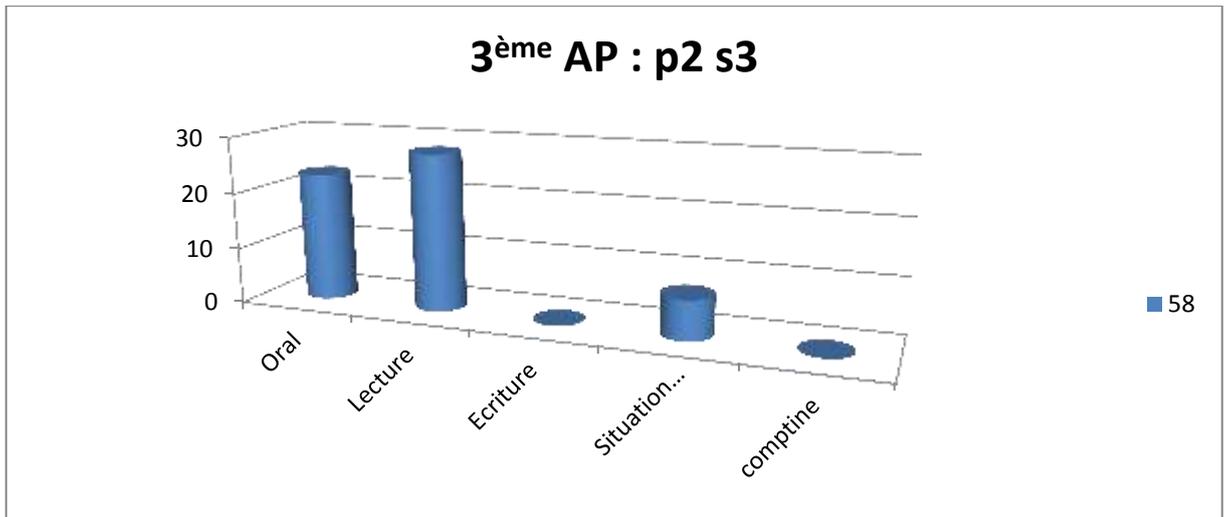
Le nombre total des pages : **8** pages

Sur les **8** pages de la séquence **6** pages contiennent des dessins (**6/8**) ce qui représente **75 %**



Analyse des activités :

- 1- Oral (p 48 - 49) :** le nombre de dessins employés avec cette activité c'est **23** dessins ce qui représente **39.65 %** par rapport au total (**58** dessins pour cette séquence)
- 2- Lecture (p 50-51 -52) :** le nombre de dessins employés avec cette activité c'est **28** dessins ce qui représente **48.27 %** par rapport au total (**58** dessins pour cette séquence)
- 3- Ecriture (p37) :** aucune
- 4- Situation d'intégration (p 54) :** le nombre de dessins employés avec cette activité c'est **7** dessins ce qui représente **12.06 %** par rapport au total (**58** dessins pour cette séquence)
- 5- Comptine :** aucune



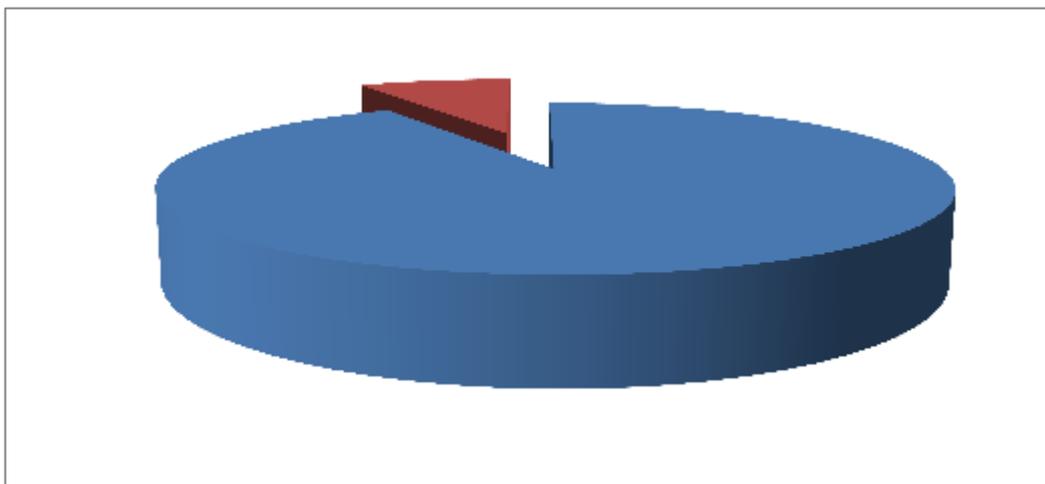
II.1.4. Bilan de l'analyse des images du projet2 :

II.1.4.1- Analyse des pages :

Le nombre total des pages : **24** pages

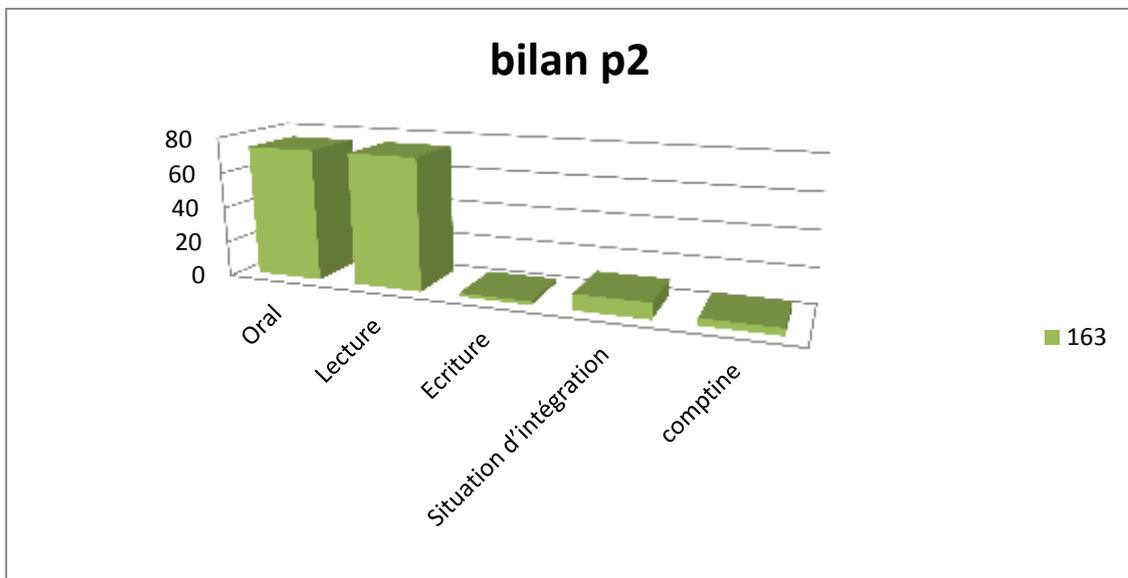
Sur les **24** pages de ce projet **22** pages contiennent des dessins (**22/24**) ce qui représente **91.66 %**

- les pages qui contiennent au moins une image
- les pages qui ne contiennent aucune image

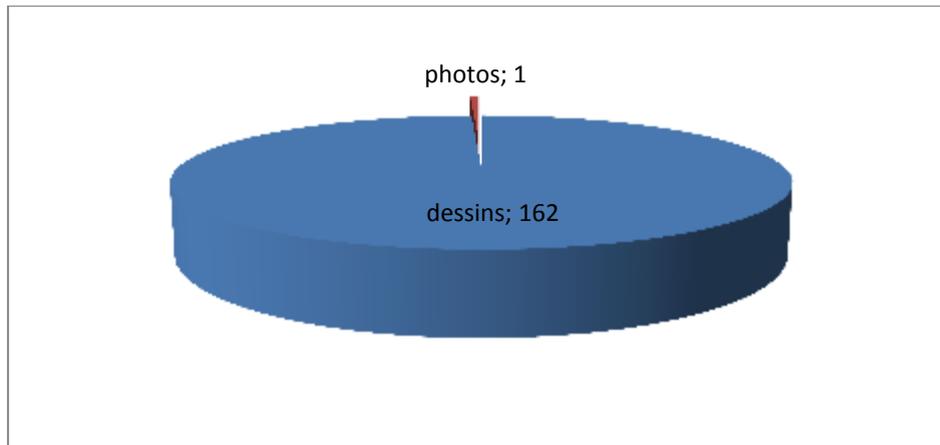


II.1.4.2- Analyse des activités :

- 1- **Oral** : le nombre de dessins employés avec cette activité c'est **74** dessins ce qui représente **45.39 %** par rapport au total (**163** dessins pour ce projet)
- 2- **Lecture** : le nombre de dessins employés avec cette activité c'est **74** dessins ce qui représente **45.39 %** par rapport au total (**163** dessins pour ce projet)
- 3- **Ecriture** : le nombre de dessins employés avec cette activité c'est **2** dessins ce qui représente **1.22 %** par rapport au total (**163** dessins pour ce projet)
- 4- **Situation d'intégration** : le nombre de dessins employés avec cette activité c'est **9** dessins ce qui représente **5.52 %** par rapport au total (**163** dessins pour ce projet)
- 5- **Comptine** : le nombre de dessins employés avec cette activité est **4** dessins ce qui représente **2.45 %** par rapport au total (**163** dessins pour ce projet)

**II.1.4.3- l'analyse des images par types :**

Sur l'ensemble des images de ce projet **162** sont des dessins ce qui représente **99.38%** , les photos représentent **0.61 % (1 photo)**



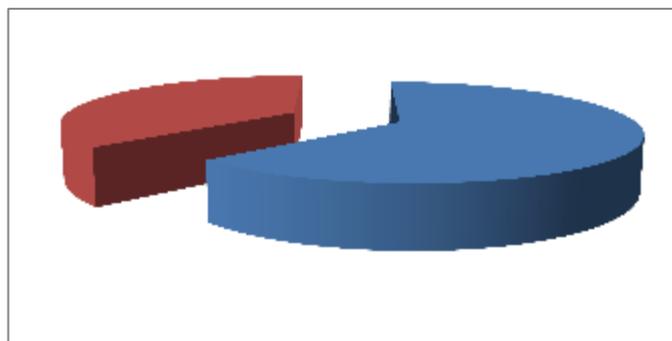
II.1.5- Projet 3 : réaliser la fiche technique d'un arbre fruitier pour la présenter à l'exposition de la journée mondiale de l'arbre, le 21 Mars.

Séquence 1 : le coin vert (p 56 – 63) 8 pages.

Analyse des pages :

Le nombre total des pages : **8 pages** ; Sur les **7 pages** de la séquence **8 pages** contiennent des dessins (**8/8**) ce qui représente **87.5 %**

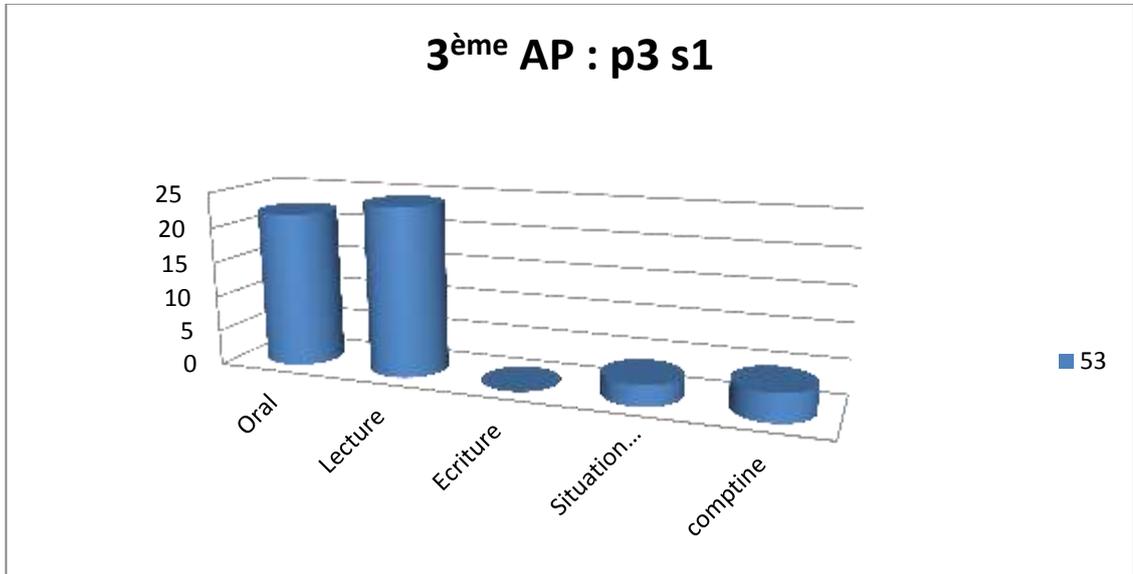
- les pages qui contiennent au moins une image
- les pages qui ne contiennent aucune image



Analyse des activités :

- 1- Oral (p56 -57) :** le nombre de dessins employés avec cette activité c'est **22** dessins ce qui représente **41.50 %** par rapport au total (**53** dessins pour cette séquence)
- 2- Lecture (p 58 -59 - 60) :** le nombre de dessins employés avec cette activité c'est **24** dessins ce qui représente **45.28 %** par rapport au total (**53** dessins pour cette séquence)
- 3- Ecriture (p 60) :** aucune

- 4- **Situation d'intégration (p62)** : le nombre de dessins employés avec cette activité c'est **3** dessins ce qui représente **5.66 %** par rapport au total (**53** dessins pour cette séquence)
- 5- **Comptine (p 63)** : le nombre de dessins employés avec cette activité est **4** dessins ce qui représente **7.54 %** par rapport au total (**53** dessins pour cette séquence)

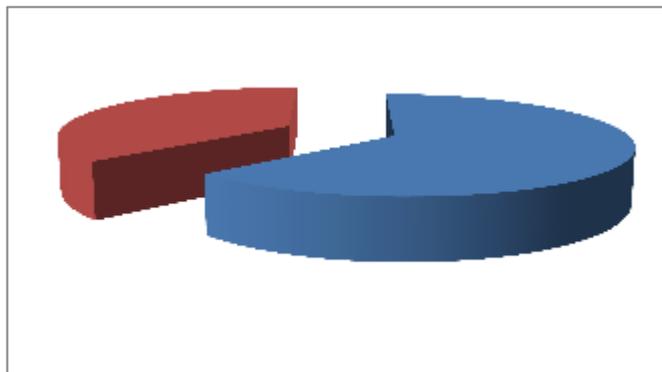


Séquence 2 : au marché (p 64 –71) 8 pages

Analyse des pages :

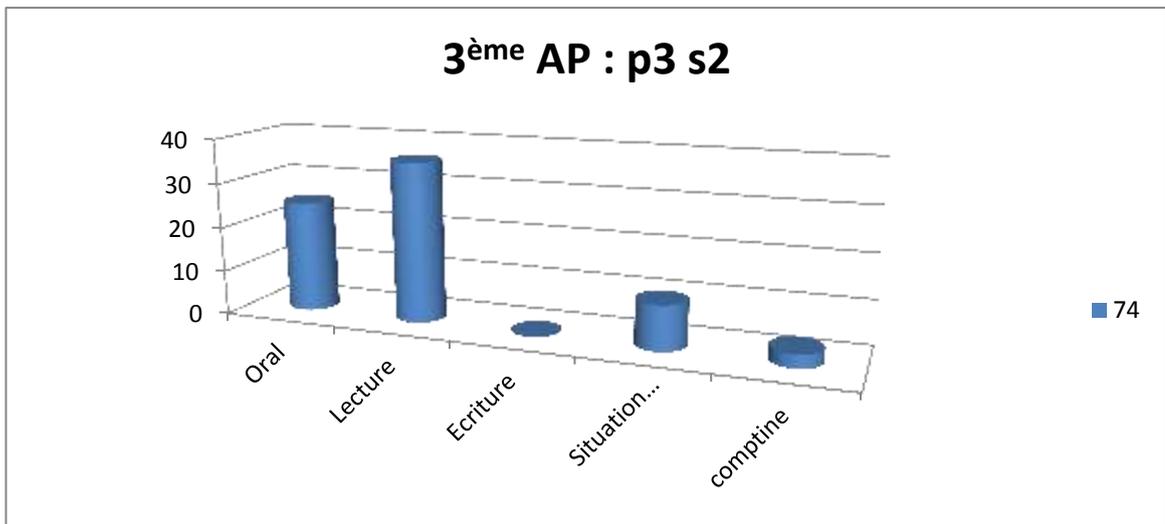
Le nombre total des pages : **8** pages ; Sur les **7** pages de la séquence **8** pages contiennent de dessins (**8/8**) ce qui représente **87.5 %**

- les pages qui contiennent au moins une image
- les pages qui ne contiennent aucune image



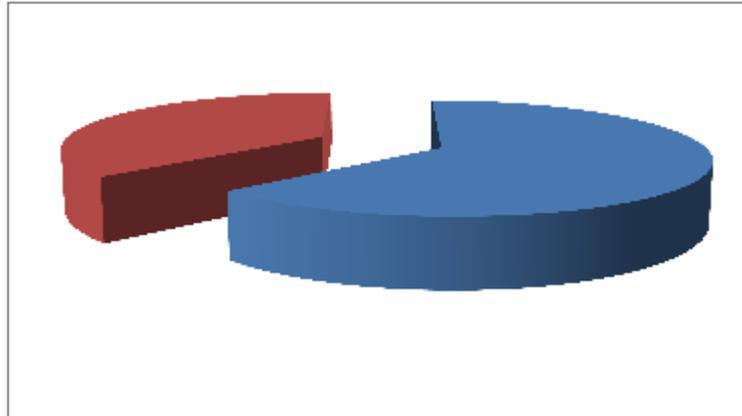
Analyse des activités :

- 1- **Oral (p64 -65)** : le nombre de dessins employés avec cette activité c'est **25** dessins ce qui représente **33.78 %** par rapport au total (**74** dessins pour cette séquence)
- 2- **Lecture (p 66 - 67)** : le nombre de dessins employés avec cette activité c'est **36** dessins ce qui représente **48.54 %** par rapport au total (**74** dessins pour cette séquence)
- 3- **Ecriture** : aucune
- 4- **Situation d'intégration (p70)** : le nombre de dessins employés avec cette activité c'est **10** dessins ce qui représente **13.51 %** par rapport au total (**74** dessins pour cette séquence)
- 5- **Comptine (p 71)** : le nombre de dessins employés avec cette activité est **4** dessins ce qui représente **4.05 %** par rapport au total (**74** dessins pour cette séquence)

**Séquence 3 : la fête de l'arbre (p 72 –79) 8 pages****Analyse des pages :**

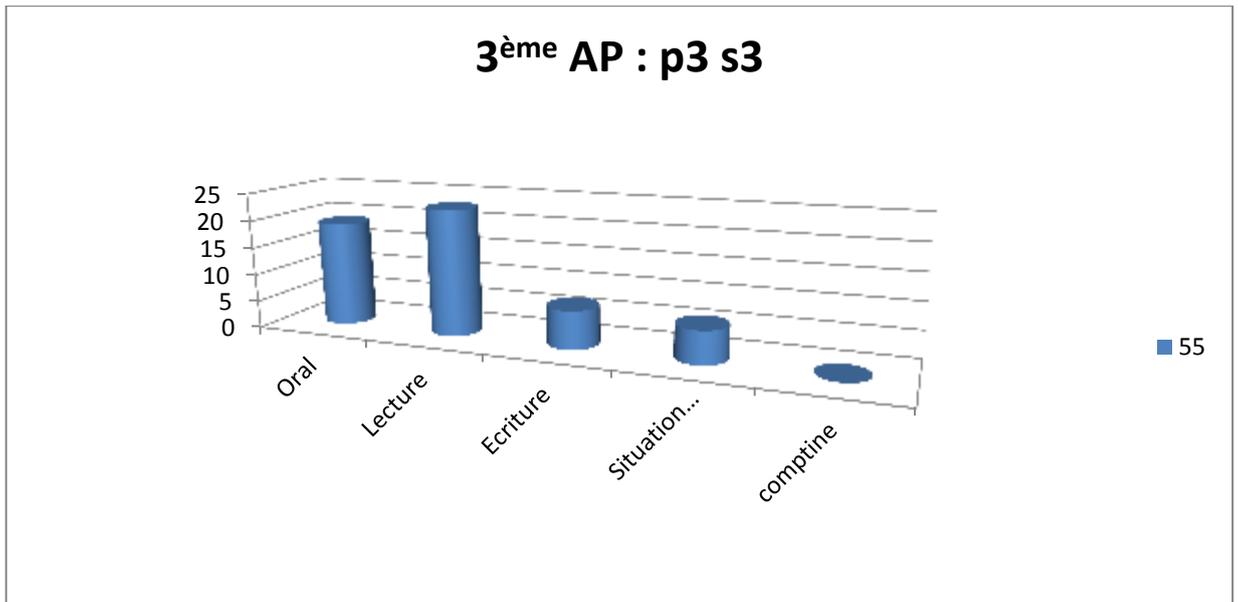
Le nombre total des pages : **8** pages ; Sur les **8** pages de la séquence **7** pages contiennent des dessins (**7/8**) ce qui représente **87.5 %**

- les pages qui contiennent au moins une image
- les pages qui ne contiennent aucune image



Analyse des activités :

- 1- **Oral (p72 -73)** : le nombre de dessins employés avec cette activité c'est **19** dessins ce qui représente **34.54 %** par rapport au total (**55** dessins pour cette séquence)
- 2- **Lecture (p 74-75)** : le nombre de dessins employés avec cette activité c'est **23** dessins ce qui représente **41.81 %** par rapport au total (**55** dessins pour cette séquence)
- 3- **Ecriture (p 77)** : le nombre de dessins employés avec cette activité c'est **7** dessins ce qui représente **12.72 %** par rapport au total (**55** dessins pour cette séquence)
- 4- **Situation d'intégration (p78)** : le nombre de dessins employés avec cette activité c'est **6** dessins ce qui représente **10.90 %** par rapport au total (**55** pour cette séquence)
- 5- **Comptine** : aucune



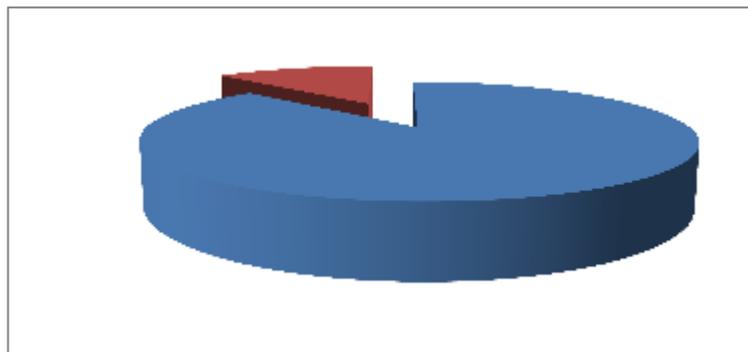
II.1.6- Bilan de l'analyse des images du projet 3 :

II.1.6.1- Analyse des pages :

Le nombre total des pages : **24** pages

Sur les **24** pages de ce projet **21** pages contiennent des dessins (**21/24**) ce qui représente **87.5 %**

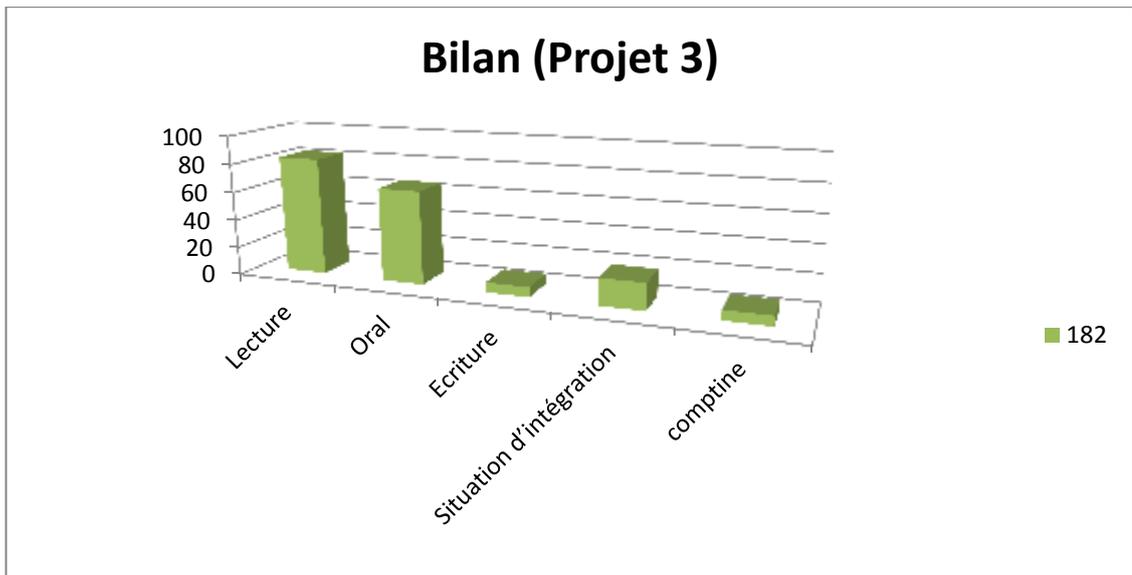
- les pages qui contiennent au moins une image
- les pages qui ne contiennent aucune image



II.1.6.2- Analyse des activités :

- 1- **Oral** : le nombre de dessins employés avec cette activité c'est **66** dessins ce qui représente **36.22 %** par rapport au total (**182** dessins pour ce projet)
- 2- **Lecture** : le nombre de dessins employés avec cette activité c'est **83** dessins ce qui représente **45.60 %** par rapport au total (**182** dessins pour ce projet)

- 3- **Ecriture** : le nombre de dessins employés avec cette activité c'est **7** dessins ce qui représente **3.84 %** par rapport au total (**182** dessins pour ce projet)
- 4- **Situation d'intégration** : le nombre de dessins employés avec cette activité c'est **19** dessin ce qui représente **10.43 %** par rapport au total (**182** dessins pour ce projet)
- 5- **Comptine** : le nombre de dessins employés avec cette activité est **7** dessins ce qui représente **3.84%** par rapport au total (**182** dessins pour ce projet)

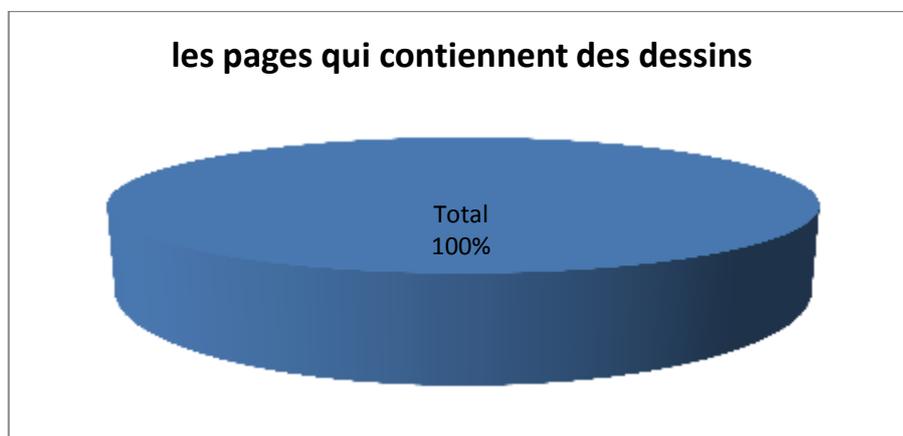


II.1.7- Projet 4 : confectionner un dépliant illustré sur la préservation de l'environnement pour l'afficher dans la classe

Séquence 1 : j'économise l'eau (p 80-87) 8 pages

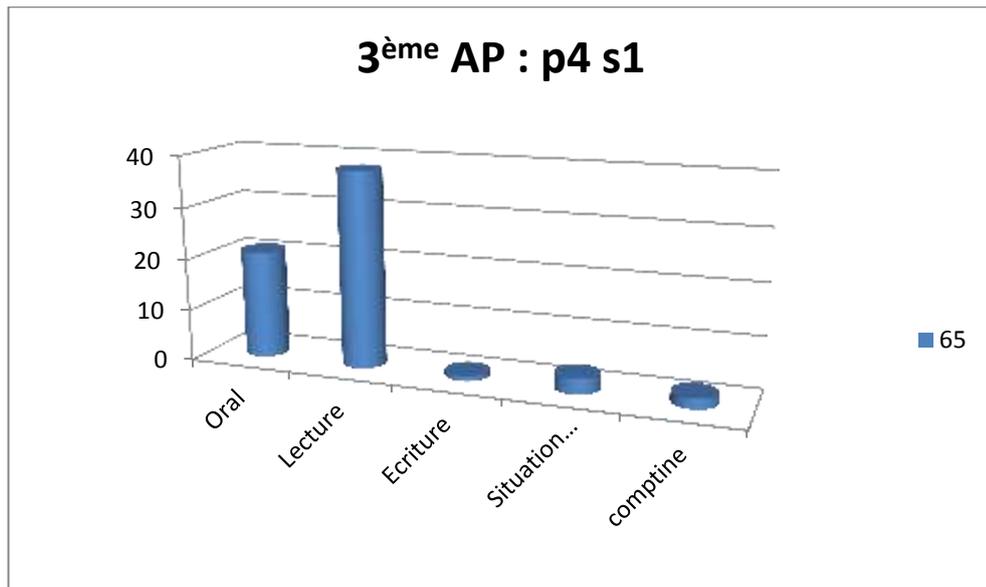
Le nombre total des pages : **8** pages

Sur les **8** pages de la séquence **8** contiennent des dessins (**8/8**) ce qui représente **100 %**



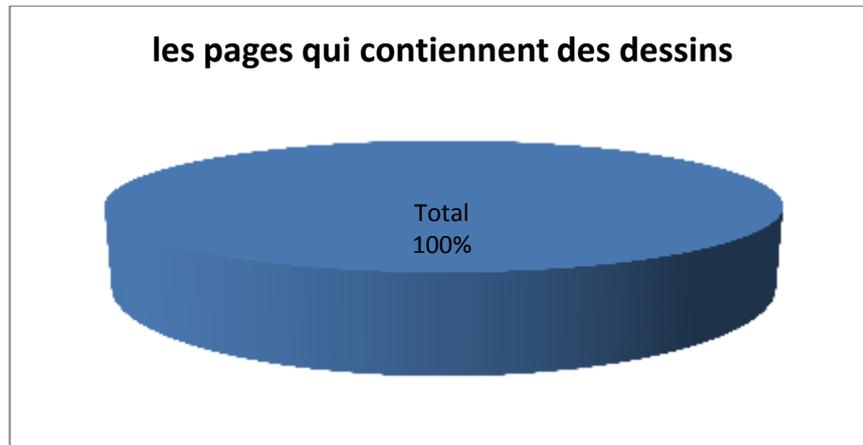
Analyse des activités :

- 1- **Oral (p 80 -81)** : le nombre de dessins employés avec cette activité c'est **21** dessins ce qui représente **32.30 %** par rapport au total (**65** dessins pour cette séquence)
- 2- **Lecture (p 82 -83 - 84)** : le nombre de dessins employés avec cette activité c'est **38** dessins ce qui représente **58.46 %** par rapport au total (**65** dessins pour cette séquence)
- 3- **Ecriture (p 85)** : le nombre de dessins employés avec cette activité c'est **1** image ce qui représente **1.53 %** par rapport au total (**65** dessins pour cette séquence)
- 4- **Situation d'intégration (p 86)**: le nombre de dessins employés avec cette activité c'est **3** dessins ce qui représente **4.61 %** par rapport au total (**65** dessins pour cette séquence)
- 5- **Comptine (p 87)** : le nombre de dessins employés avec cette activité est **2** dessins ce qui représente **3.07%** par rapport au total (**65** dessins pour cette séquence)

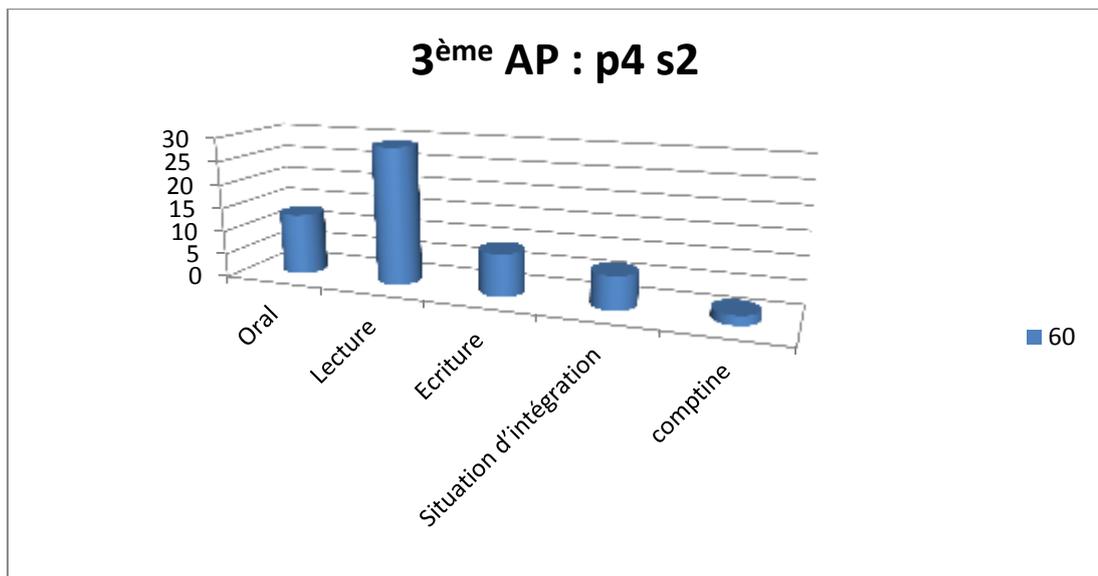
**Séquence 2 : j'économise l'électricité (p 88 - 95) 8 pages**

Le nombre total des pages : **8** pages

Sur les **8** pages de la séquence **8** contiennent des dessins (**8/8**) ce qui représente **100 %**

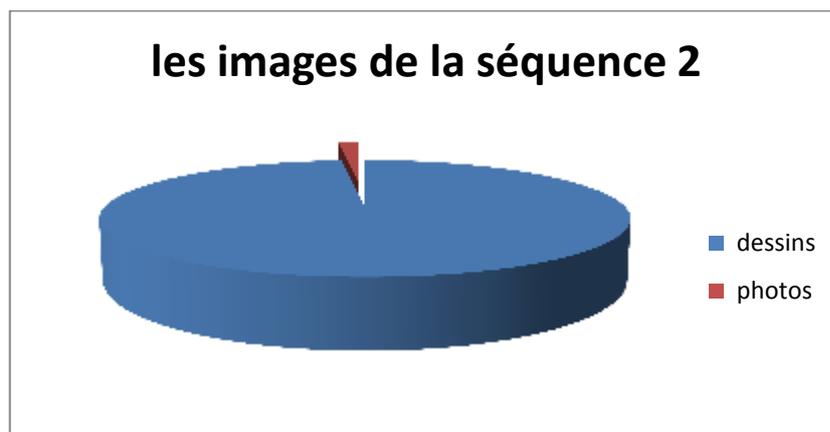
**Analyse des activités :**

- 1- **Oral (p 88 -89)**: le nombre de dessins employés avec cette activité c'est **13** dessins ce qui représente **21.66 %** par rapport au total (**59** dessins +**1** photo pour cette séquence)
- 2- **Lecture (p 90 - 91- 92)** : le nombre de dessins employés avec cette activité c'est **29** dessins ce qui représente **48.33 %** par rapport au total (**59** dessins +**1** photo pour cette séquence)
- 3- **Ecriture (p 93)** : le nombre de dessins employés avec cette activité c'est **9** dessins ce qui représente **15 %** par rapport au total (**59** dessins +**1** photo pour cette séquence)
- 4- **Situation d'intégration (p94)** : le nombre de dessins/ photos employés avec cette activité c'est (**6** dessins +**1** photo) ce qui représente **11.66 %** par rapport au total (**59** dessins +**1** photo pour cette séquence)
- 5- **Comptine (p 95)** : le nombre de dessins employés avec cette activité est **2** dessins ce qui représente **3.33 %** par rapport au total (**59** dessins +**1** photo pour cette séquence)



Par types :

Sur l'ensemble des dessins de cette séquence **59** sont des dessins ce qui représente **98.33%** les photos représentent **1.66 %** (1 photo).

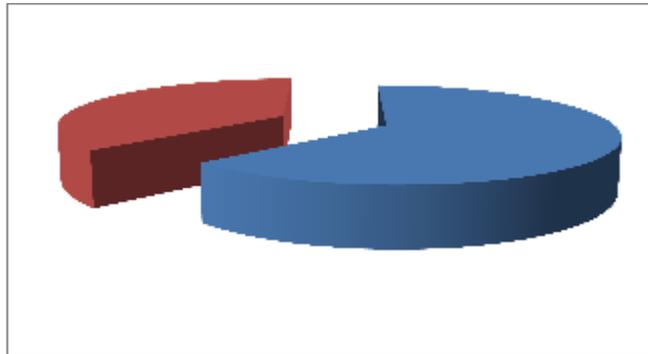


Séquence 3 : je protège mon environnement (p 96 - 103) 8 pages

Le nombre total des pages : **8** pages

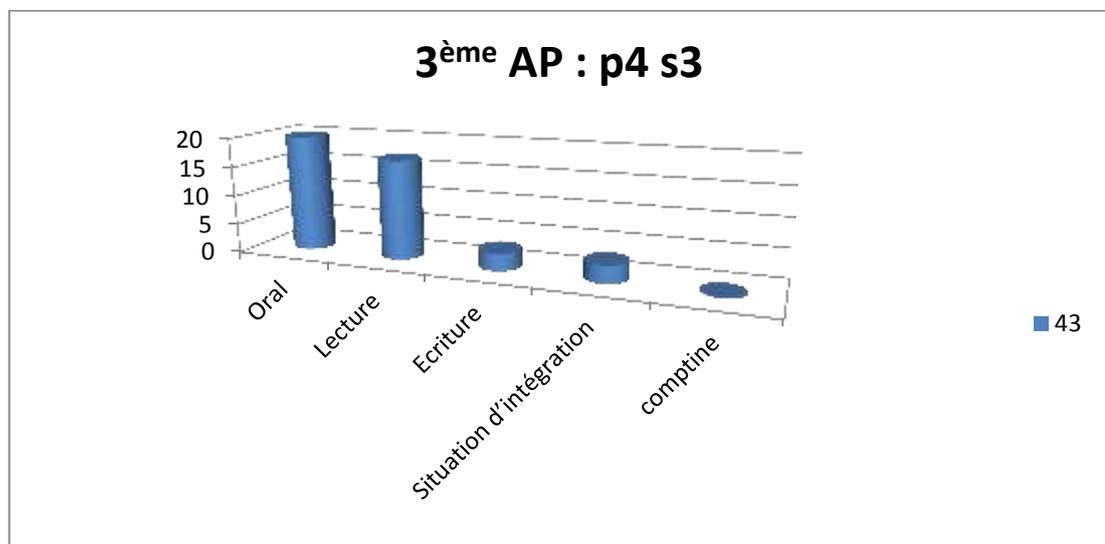
Sur les **8** pages de la séquence **7** contiennent des dessins (**8/8**) ce qui représente **87.5 %**

- les pages qui contiennent au moins une image
- les pages qui ne contiennent aucune image



Analyse des activités :

- 1- **Oral (p 96 -97)**: le nombre de dessins employés avec cette activité c'est **20** dessins ce qui représente **46.51 %** par rapport au total (**43** dessins pour cette séquence)
- 2- **Lecture (p 98-99-100)** : le nombre de dessins employés avec cette activité c'est **17** dessins ce qui représente **39.53 %** par rapport au total (**43** dessins pour cette séquence)
- 3- **Ecriture (p 101)** : le nombre de dessins employés avec cette activité c'est **3** dessins ce qui représente **6.97 %** par rapport au total (**43** dessins pour cette séquence)
- 4- **Situation d'intégration (p 94)** : le nombre de dessins employés avec cette activité c'est **3** dessins ce qui représente **11.66 %** par rapport au total (**43** dessins pour cette séquence)
- 5- **Comptine** : aucune

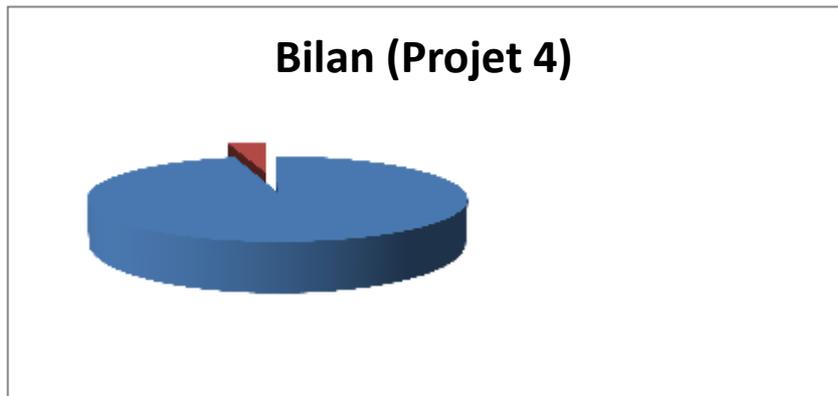


II.1.8- Bilan de l'analyse des images du projet4 :**II.1.8.1- Analyse des pages :**

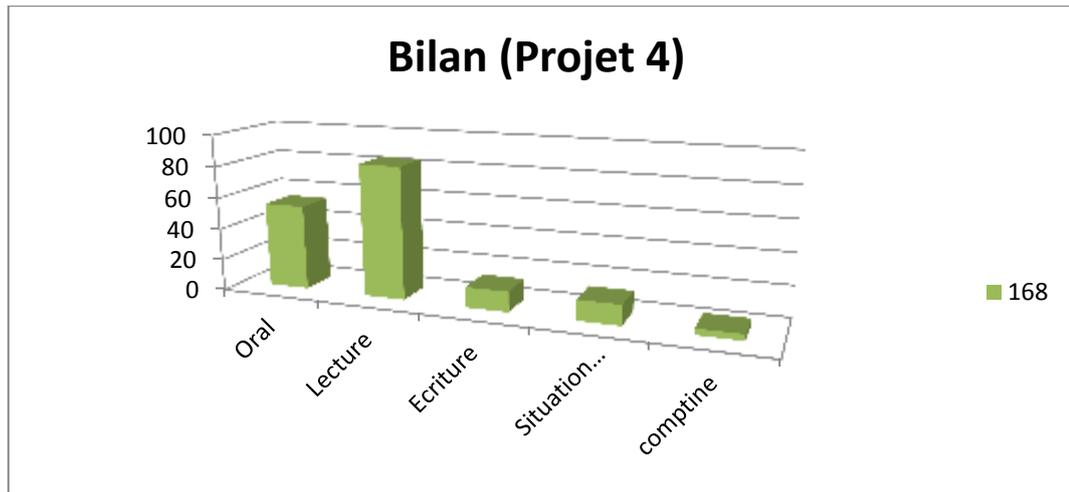
Le nombre total des pages : **24** pages

Sur les **24** pages de ce projet **23** pages contiennent des dessins (**23/24**) ce qui représente **95.83 %**

- les pages qui contiennent au moins une image
- les pages qui ne contiennent aucune image

**II.1.8.2- Analyse des activités :**

- 1- Oral** : le nombre de dessins employés avec cette activité c'est **54** dessins ce qui représente **32.14 %** par rapport au total (**167** dessins + **1** photo pour ce projet)
- 2- Lecture** : le nombre de dessins employés avec cette activité c'est **84** dessins ce qui représente **50 %** par rapport au total (**167** dessins + **1** photo pour ce projet)
- 3- Ecriture** : le nombre de dessins employés avec cette activité c'est **13** dessins ce qui représente **7.73 %** par rapport au total (**167** dessins + **1** photo pour ce projet)
- 4- Situation d'intégration** : le nombre de dessins employés avec cette activité c'est **13** dessins ce qui représente **7.73 %** par rapport au total (**167** dessins + **1** photo pour ce projet)
- 5- Comptine** : le nombre de dessins employés avec cette activité est **4** dessins ce qui représente **2.38 %** par rapport au total (**167** dessins + **1** photo pour ce projet)



Quatre histoires à écouter : p (104-115)

Le nombre de dessins employés avec cette activité est **8** dessins : p105 (1) - p107(1)-p108(1) p110 (1)- p111(1) – p113(1) - p 114(1) - p 115(1)

Lexique illustré :

- *Projet 1* : p 116 (**14 illustrations**)
- *Projet 2* : p 117 (**12 illustrations : 11 dessins + 1 photo**)
- *Projet 3* : p118 (**16 illustrations**)
- *Projet 4* : 119 (**12 illustrations**)

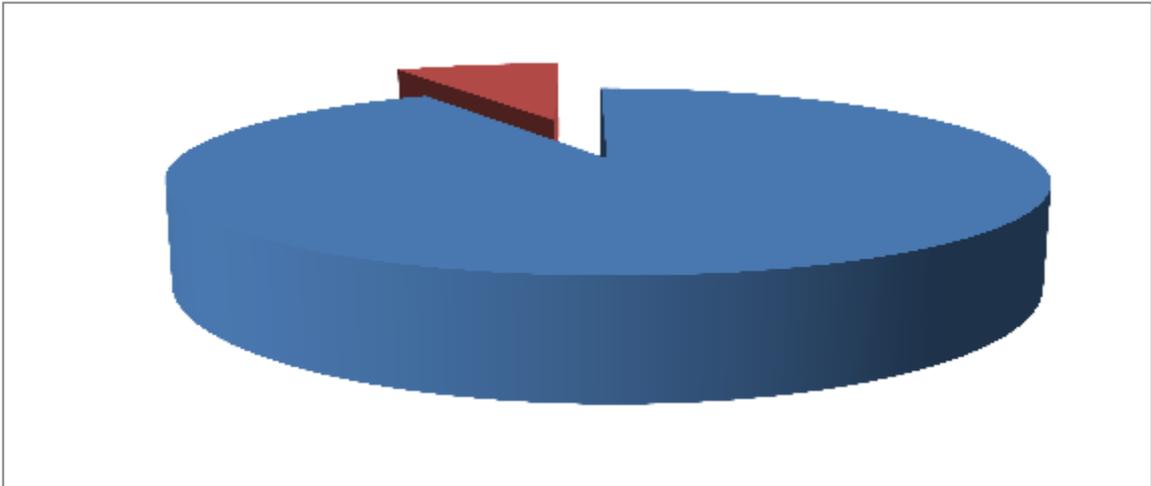
II.1.9- Bilan de l'analyse des images du manuel scolaire de la 3^{ème} année AP :

II.1.9.1- Analyse des pages : *Projet (1+2+3+4)*

Le nombre total des pages : (**96**) pages

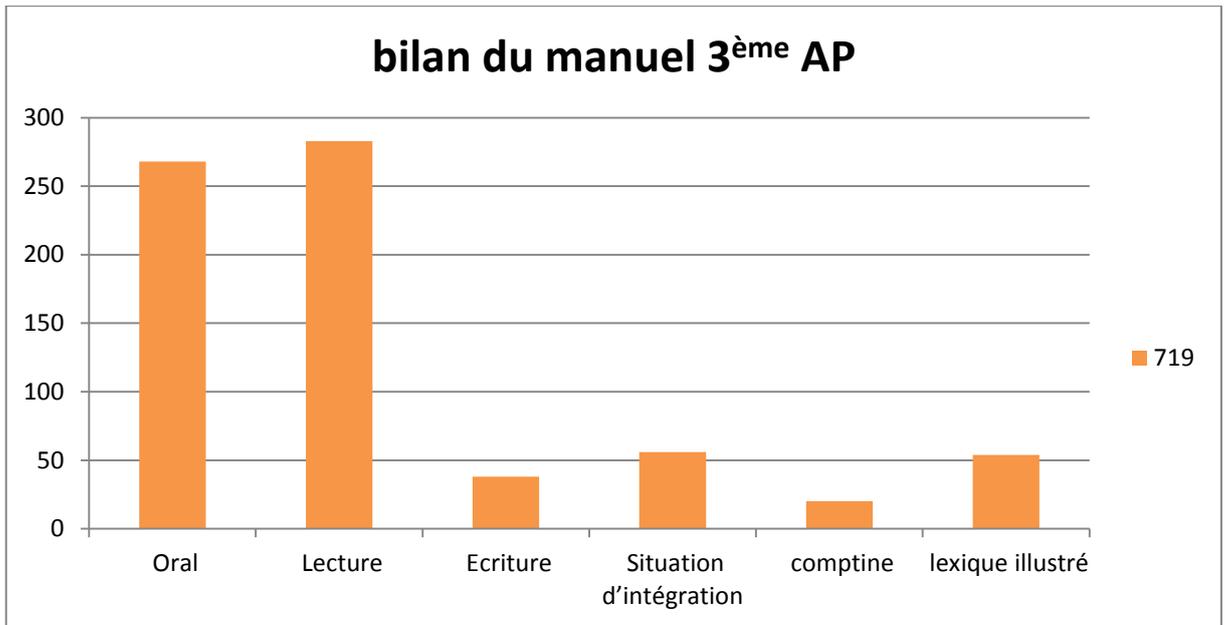
Sur les **96** pages analysées de ce manuel 88 pages contiennent des dessins (**88/96**) ce qui représente **91.66 %**.

- les pages qui contiennent au moins une image
- les pages qui ne contiennent aucune image



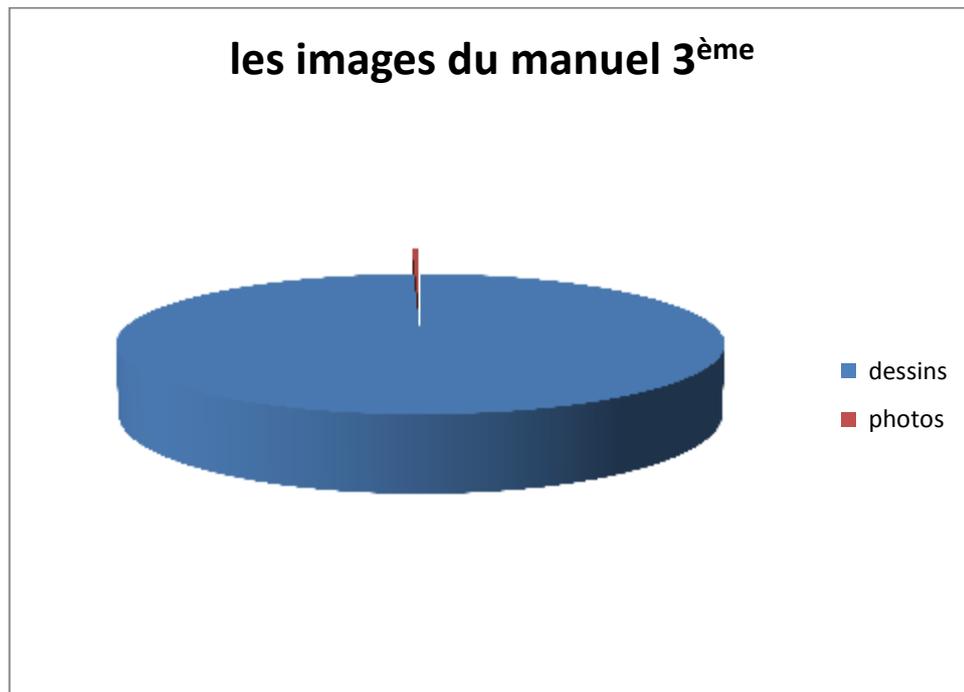
I.1.9.2- Analyse des activités :

- 1- **Oral (+ quatre histoires à écouter)** : le nombre de dessins employés avec cette activité c'est **268** dessins ce qui représente **37.28 %** par rapport au total (**716** dessins + **3** photos)
- 2- **Lecture** : le nombre de dessins employés avec cette activité c'est (**283** dessins + **1 photo**) ce qui représente **39.36 %** par rapport au total (**716** dessins + **3** photos)
- 3- **Ecriture** : le nombre de dessins employés avec cette activité c'est **38** ce qui représente **5.28 %** par rapport au total (**716** dessins + **3** photos)
- 4- **Comptine** : le nombre de dessins employés avec cette activité c'est **20** ce qui représente **2.78 %** par rapport au total (**716** dessins + **3** photos)
- 5- **Situation d'intégration** : le nombre de (dessins /photos) employés avec cette activité c'est (**55**dessins + **1** photo) ce qui représente **7.78 %** par rapport au total (**716** dessins + **3** photos)
- 6- **Lexique illustré** : cette partie compte (**53** dessins +**1** photo) ce qui représente **7.51%** par rapport au total (**716** dessins + **3** photos)



I.1.9.3- l'analyse des images par types :

Sur l'ensemble des images de ce manuel **716** sont des dessins ce qui représente **99.58%**, les photos représentent **0.41 % (3 photos)**



II.2. Analyse des images du manuel de la 4^{ème} année primaire :

II.2.1- Projet 1 : lire et écrire un conte

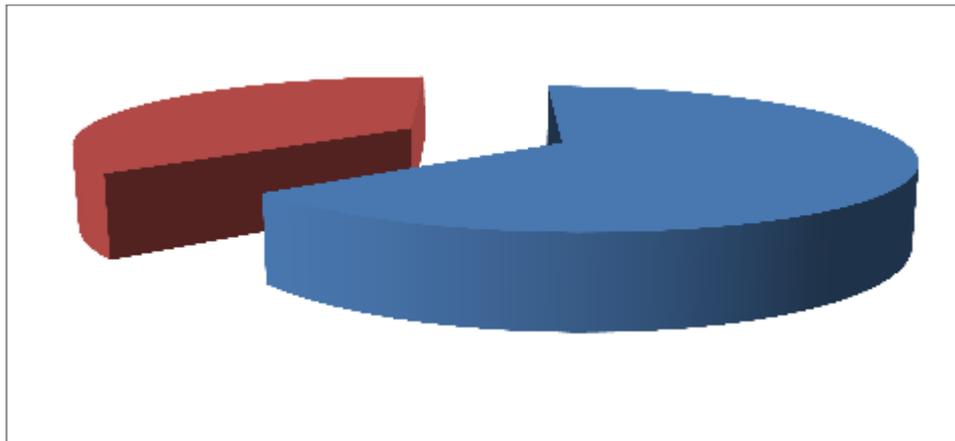
Séquence 1 : repérer des personnages – utiliser d'autres mots pour parler des personnages (p16 – p29) 14 pages

Analyse des pages :

Le nombre total des pages : 14 pages

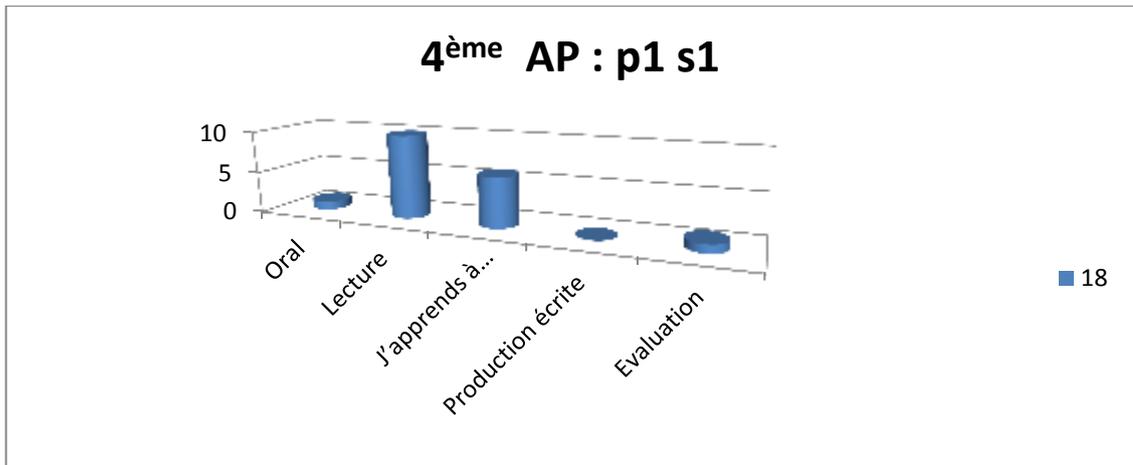
Sur les 14 pages de la séquence 9 pages contiennent des dessins (9/14) ce qui représente 64.28%

- les pages qui contiennent au moins une image
- les pages qui ne contiennent aucune image



Analyse des activités :

- 1- **Oral (p16)** : le nombre de dessins employés avec cette activité c'est 1 dessins ce qui représente 5.55 % par rapport au total (18 dessins pour cette séquence)
- 2- **Lecture (p 18 – 22 - 23)** : le nombre de dessins employés avec cette activité c'est 10 dessins ce qui représente 55.55 % par rapport au total (18 dessins pour cette séquence)
- 3- **J'apprends à écrire (p 21)** : le nombre de dessins employés avec cette activité c'est 6 dessins ce qui représente 33.33 % par rapport au total (18 dessins pour cette séquence)
- 4- **Production écrite** : aucune
- 5- **Evaluation (p27)** : le nombre de dessins employés avec cette activité c'est 1 dessin ce qui représente 5.55 % par rapport au total (18dessins pour cette séquence)



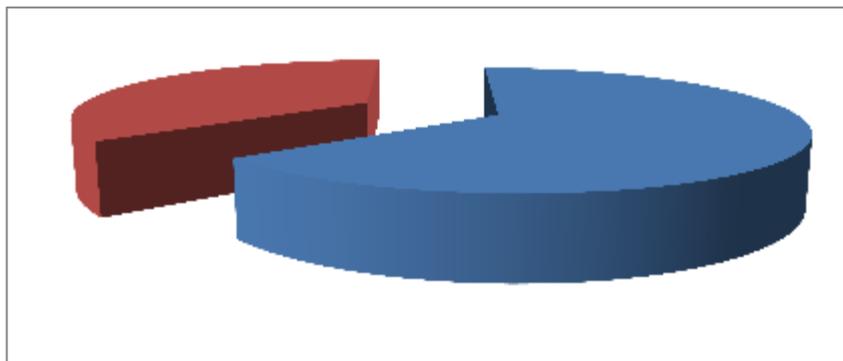
Séquence 2 : repérer des événements importants – ordonner les différentes actions dans *un récit* (p 30 – 43) 14 pages

Analyse des pages :

Le nombre total des pages : **14** pages

Sur les **14** pages de la séquence **9** pages contiennent des dessins (**9/14**) ce qui représente **64.28%**

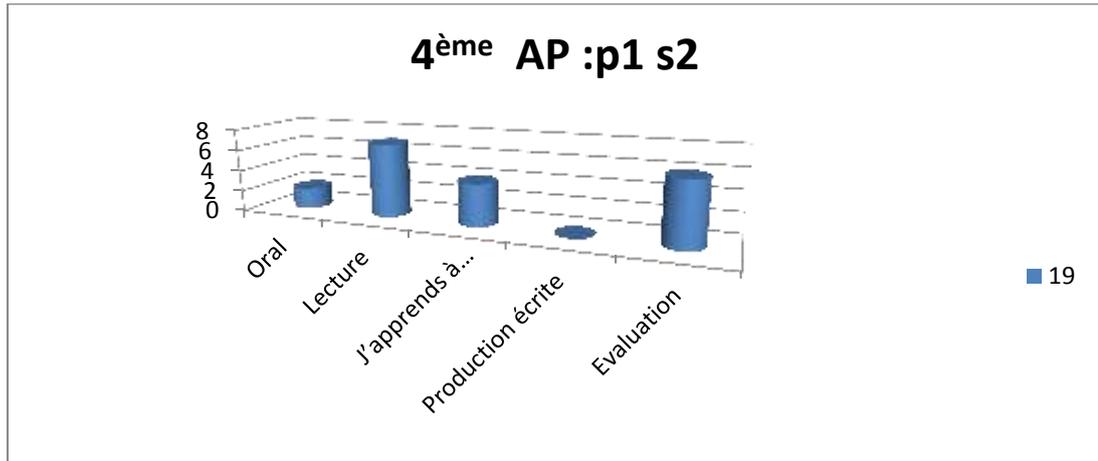
- les pages qui contiennent au moins une image
- les pages qui ne contiennent aucune image



Analyse des activités :

- 1- Oral (p30-36) :** le nombre de dessins employés avec cette activité c'est **2** dessins ce qui représente **10.52 %** par rapport au total (**19** dessins pour cette séquence)
- 2- Lecture (p 32-33) :** le nombre de dessins employés avec cette activité c'est **7** dessins ce qui représente **36.84 %** par rapport au total (**19** dessins pour cette séquence)

- 3- J'apprends à écrire (p35-39)** : le nombre de dessins employés avec cette activité c'est **4** dessins ce qui représente **21.05 %** par rapport au total (**19** dessins pour cette séquence)
- 4- Production écrite** : aucune
- 5- Evaluation (p41)** : le nombre de dessins employés avec cette activité c'est **6** dessins ce qui représente **31.57 %** par rapport au total (**19** dessins pour cette séquence)



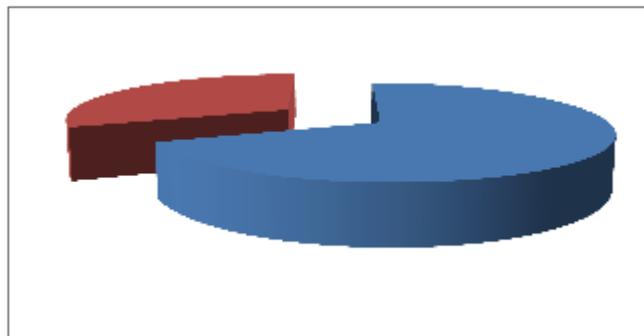
Séquence 3 : *présenter les paroles des personnages dans un dialogue – repérer les paroles des personnages (p44 – p59) 16 pages*

Analyse des pages :

Le nombre total des pages : **16** pages

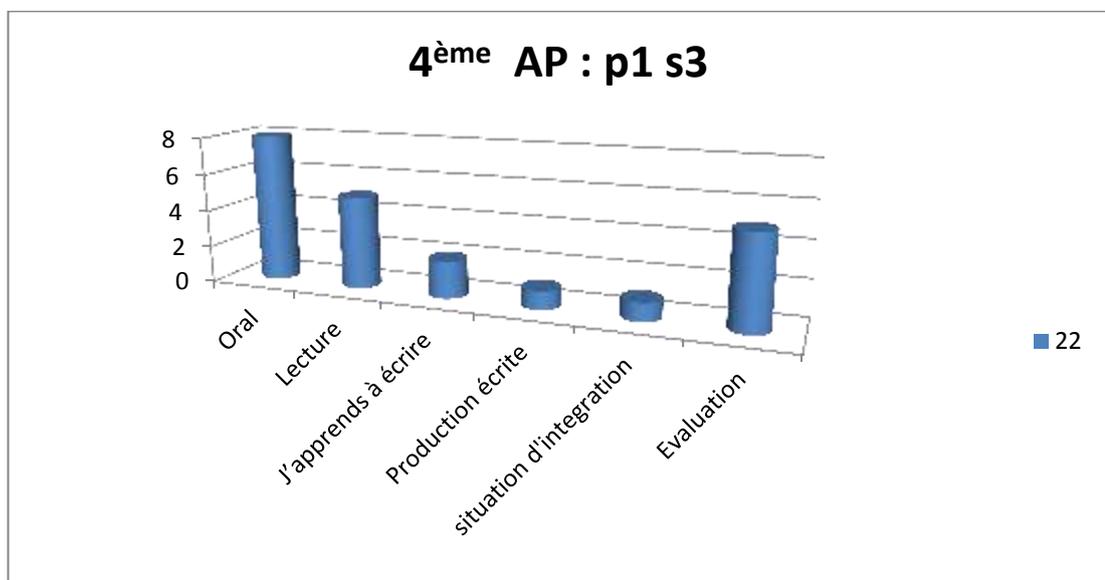
Sur les **16** pages de la séquence **11** pages contiennent des dessins (**11/16**) ce qui représente **68.75%**

- les pages qui contiennent au moins une image
- les pages qui ne contiennent aucune image



Analyse des activités :

- 1- **Oral (p44-45)** : le nombre de dessins employés avec cette activité c'est **8** dessins ce qui représente **36.36 %** par rapport au total (**22** dessins pour cette séquence)
- 2- **Lecture (p 46 – 47 – 50-58-59)** : le nombre de dessins employés avec cette activité c'est **5** dessins ce qui représente **22.72 %** par rapport au total (**22** dessins pour cette séquence)
- 3- **J'apprends à écrire (p53)** : le nombre de dessins employés avec cette activité c'est **2** dessins ce qui représente **9.09 %** par rapport au total (**22** dessins pour cette séquence)
- 4- **Production écrite (p54-55)**: le nombre de dessins employés avec cette activité c'est **1** dessin ce qui représente **4.54 %** par rapport au total (**22** dessins pour cette séquence)
- 5- **Situation d'intégration (p 56)** : le nombre de dessins employés avec cette activité c'est **1** dessin ce qui représente **4.54 %** par rapport au total (**22** dessins pour cette séquence)
- 6- **Evaluation (p57)** : le nombre de dessins employés avec cette activité c'est **5** dessins ce qui représente **22.72 %** par rapport au total (**22** dessins pour cette séquence)



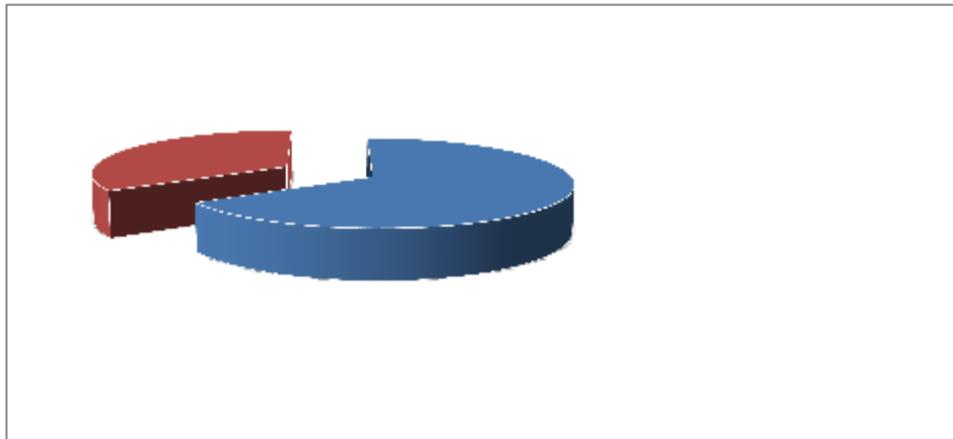
II.2.2- Bilan de l'analyse des images du Projet 1 :

II.2.2.1- Analyse des pages :

Le nombre total des pages : **44** pages

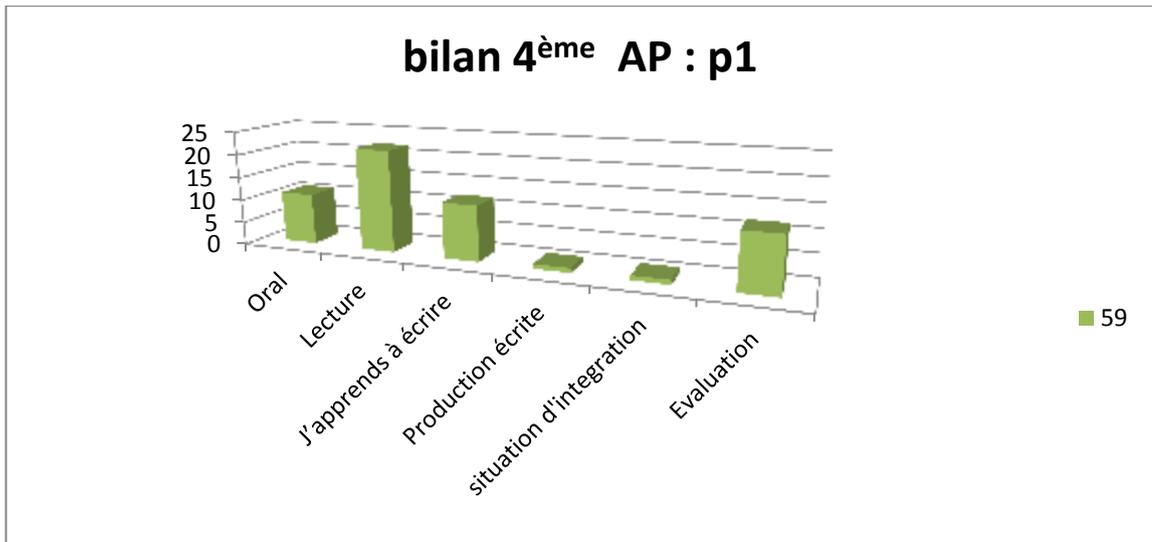
Sur les **44** pages de ce projet 29 pages contiennent des dessins (**29/44**) ce qui représente **65.90 %**

- les pages qui contiennent au moins une image
- les pages qui ne contiennent aucune image



II.2.2.2- Analyse des activités :

- 1- **Oral**: le nombre de dessins employés avec cette activité c'est **11** dessins ce qui représente **18.54 %** par rapport au total (**59** dessins pour ce projet)
- 2- **Lecture** : le nombre de dessins employés avec cette activité c'est **22** dessins ce qui représente **37.28 %** par rapport au total (**59** dessins pour ce projet)
- 3- **Ecriture** : (**J'apprends à écrire+production écrite**): le nombre de dessins employés avec cette activité c'est **13** dessins ce qui représente **22.03 %** par rapport au total (**59** dessins pour ce projet)
- 4- **Situation d'intégration**: le nombre de dessins employés avec cette activité c'est **1** dessin ce qui représente **1.69 %** par rapport au total (**59** dessins pour ce projet)
- 5- **Evaluation** : le nombre de dessins employés avec cette activité c'est **12** dessins ce qui représente **20.33 %** par rapport au total (**59** dessins pour ce projet)



II.2.3- Projet 2 : lire et écrire des textes différents

Séquence 1 : *identifier et écrire une annonce*

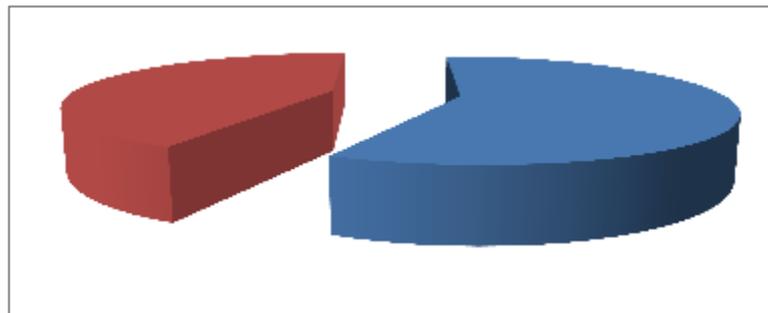
(p62 – p65) **14 pages**

Analyse des pages :

Le nombre total des pages : **14 pages**

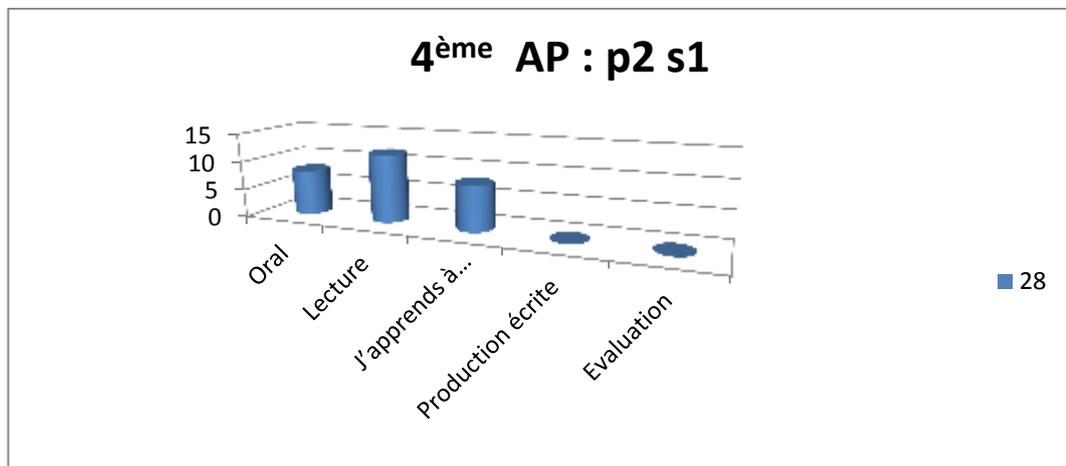
Sur les **14** pages de la séquence **8** pages contiennent des dessins (**8 /14**) ce qui représente **57.14 %**

- les pages qui contiennent au moins une image
- les pages qui ne contiennent aucune image



Analyse des activités :

- 1- **Oral (p62-63)** : le nombre de dessins employés avec cette activité c'est **8** dessins ce qui représente **28.57 %** par rapport au total (**28** dessins pour cette séquence)
- 2- **Lecture (p 64 – 68 - 69)** : le nombre de dessins employés avec cette activité c'est **12** dessins ce qui représente **42.85 %** par rapport au total (**28** dessins pour cette séquence)
- 3- **J'apprends à écrire (p67-71)** : le nombre de dessins employés avec cette activité c'est **8** dessins ce qui représente **28.57 %** par rapport au total (**28** dessins pour cette séquence)
- 4- **Production écrite** : aucune
- 5- **Evaluation** : aucune

**Séquence 2 : identifier et écrire une carte d'invitation**

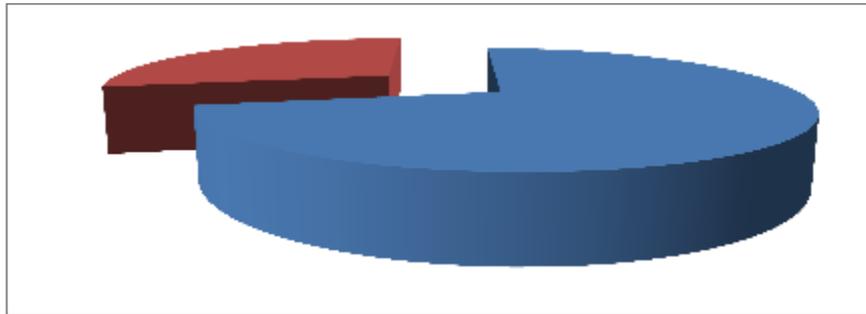
(p76 – p89) 14 pages

Analyse des pages :

Le nombre total des pages : **14** pages

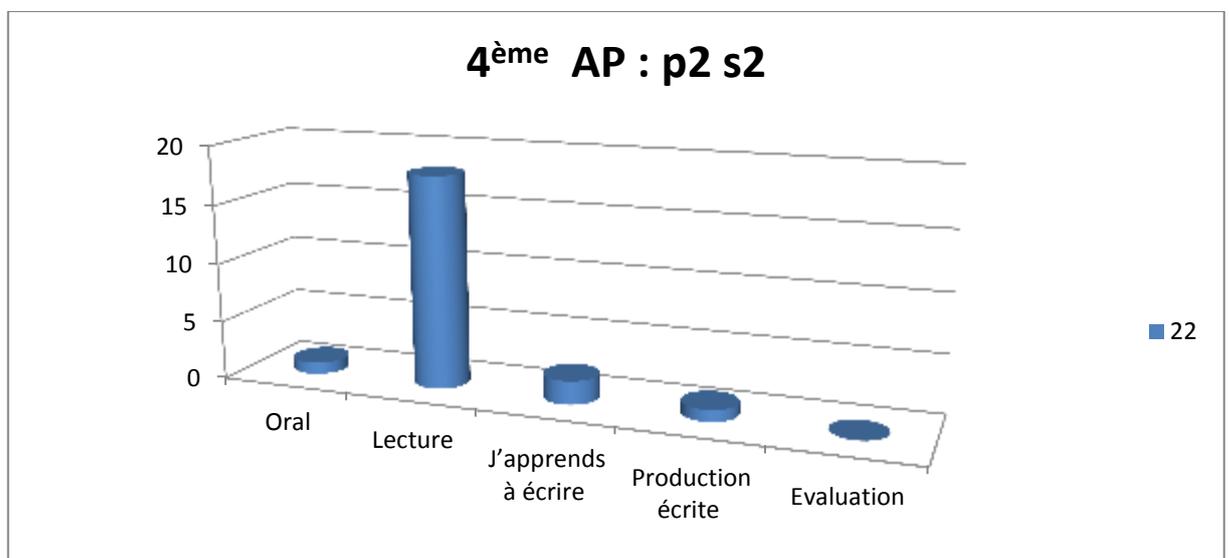
Sur les **14** pages de la séquence **10** pages contiennent des dessins (**10/14**) ce qui représente **71.42%**

- les pages qui contiennent au moins une image
- les pages qui ne contiennent aucune image



Analyse des activités :

- 1- **Oral (p76)** : le nombre de dessins employés avec cette activité c'est **1** dessin ce qui représente **4.54 %** par rapport au total (**22** dessins pour cette séquence)
- 2- **Lecture (p 78 – 80-82-83)** : le nombre de dessins employés avec cette activité c'est **18** dessins ce qui représente **81.81 %** par rapport au total (**22** dessins pour cette séquence)
- 3- **J'apprends à écrire (p81)** : le nombre de dessins employés avec cette activité c'est **2** dessins ce qui représente **9.09 %** par rapport au total (**22** dessins pour cette séquence)
- 4- **Production écrite (p86)** : le nombre de dessins employés avec cette activité c'est **1** dessin ce qui représente **4.54 %** par rapport au total (**22** dessins pour cette séquence)
- 5- **Evaluation** : aucune



Séquence 3 : identifier une affiche – Repérer les éléments essentiels d'une affiche

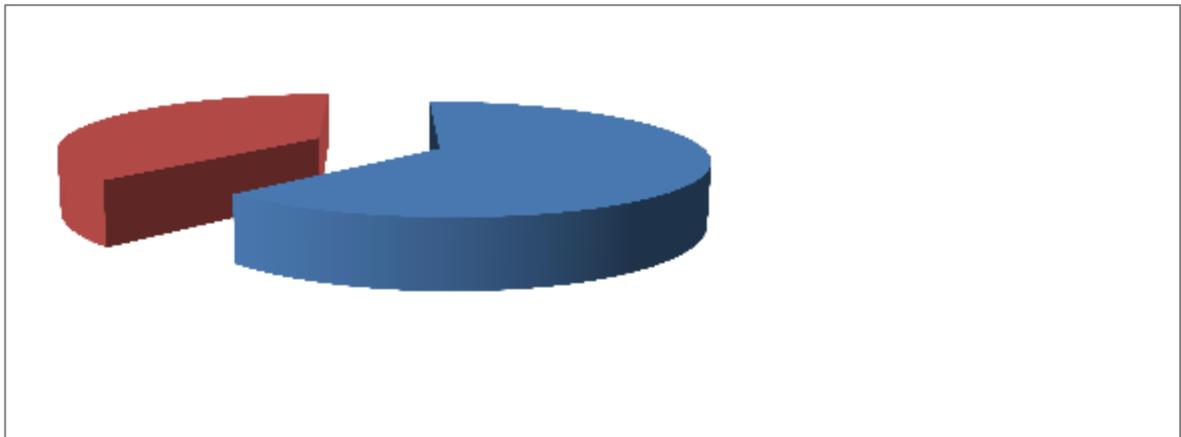
(p90 – p105) 16pages

Analyse des pages :

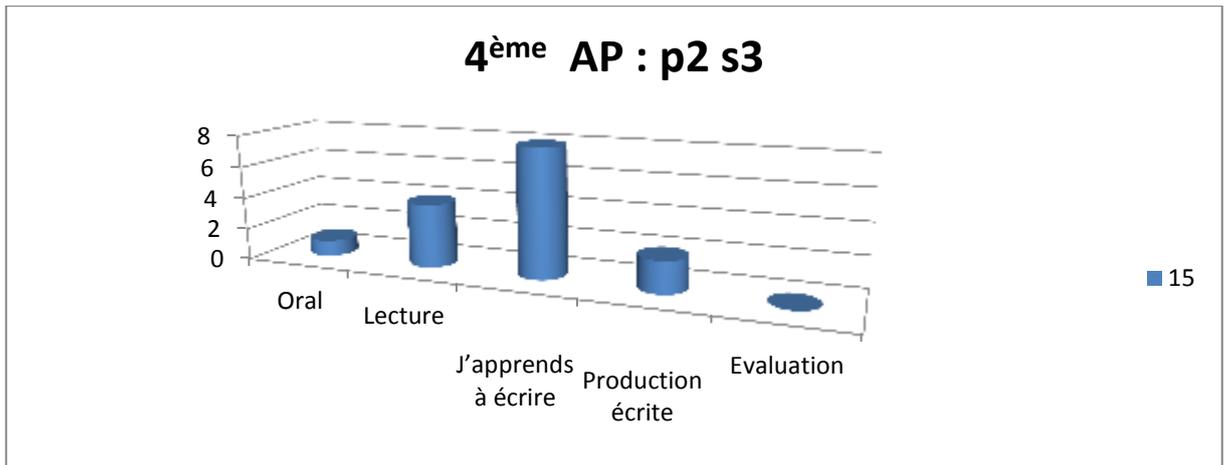
Le nombre total des pages : **16** pages

Sur les **16** pages de la séquence **10** pages contiennent de dessins (**10/16**) ce qui représente **62.50%**

- les pages qui contiennent au moins une image
- les pages qui ne contiennent aucune image

**Analyse des activités :**

- 1- **Oral (p90)** : le nombre de dessins employés avec cette activité c'est **1** dessin ce qui représente **6.66 %** par rapport au total (**15** dessins pour cette séquence)
- 2- **Lecture (p 92 – 94-96-97)** : le nombre de dessins employés avec cette activité c'est **4** dessins ce qui représente **28.57 %** par rapport au total (**15** dessins pour cette séquence)
- 3- **J'apprends à écrire + entraînement (p 95-98-103)** : le nombre de dessins employés avec cette activité c'est **8** dessins ce qui représente **46.66 %** par rapport au total (**15** dessins pour cette séquence)
- 4- **Production écrite (p100)** : le nombre de dessins employés avec cette activité c'est **2** dessins ce qui représente **13.33 %** par rapport au total (**15** dessins pour cette séquence)
- 5- **Evaluation** : aucune



II.2.4- Bilan de l'analyse des images du Projet 2 :

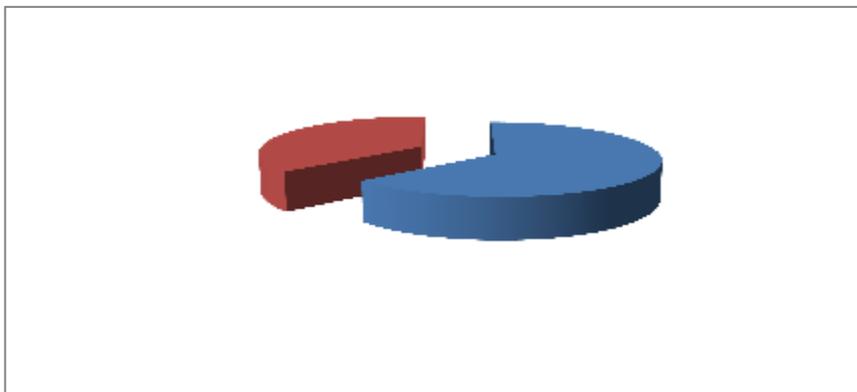
II.2.4.1- Analyse des pages :

Le nombre total des pages : **44** pages

Sur les **44** pages de ce projet **28** pages contiennent des dessins (**28/44**) ce qui représente **63.63 %**

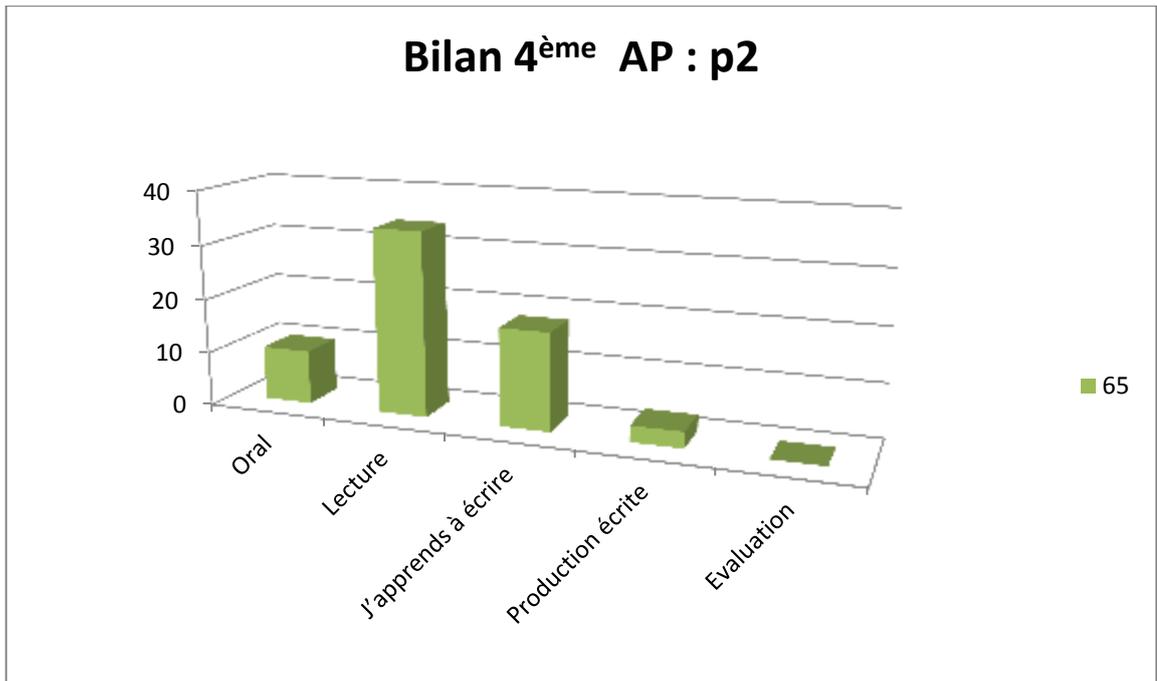
■ les pages qui contiennent au moins une image

■ les pages qui ne contiennent aucune image



II.2.4.2- Analyse des activités :

- Oral** : le nombre de dessins employés avec cette activité c'est **10** dessins ce qui représente **15.38 %** par rapport au total (**65** dessins pour ce projet)
- Lecture** : le nombre de dessins employés avec cette activité c'est **34** dessins ce qui représente **53.12 %** par rapport au total (**65** dessins pour ce projet)
- Ecriture (j'apprends à écrire+ production écrite)** : le nombre de dessins employés avec cette activité c'est **21** dessins ce qui représente **32.30 %** par rapport au total (**65** dessins pour ce projet)



II.2.5- Projet 3 : lire et écrire une comptine ou un poème

Séquence 1 : *identifier une comptine un poème- repérer des rimes et le rythme*

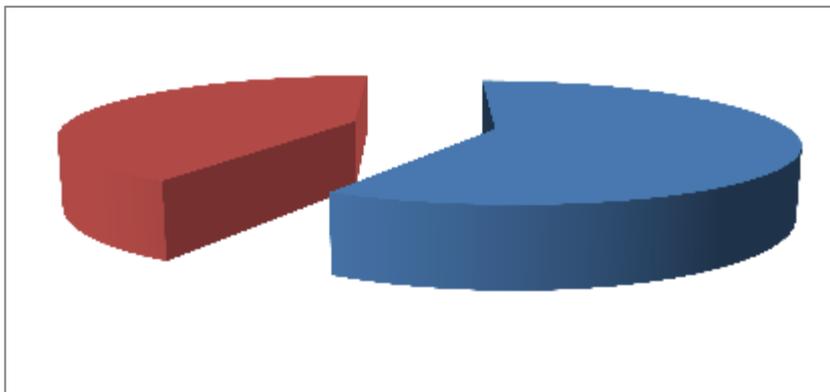
(p108 – p119) 12 pages

Analyse des pages :

Le nombre total des pages : **12** pages

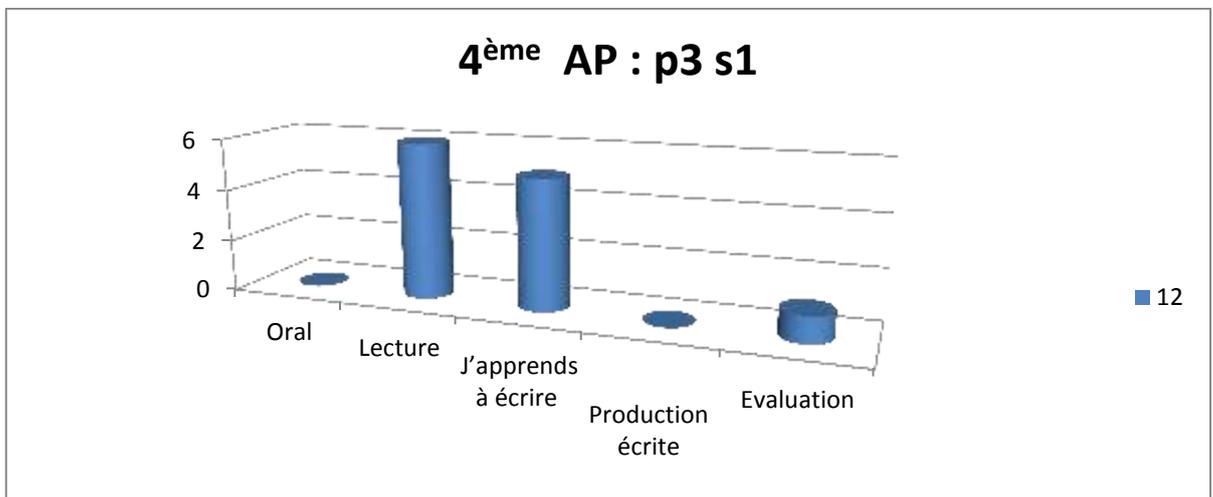
Sur les **12** pages de la séquence **7** pages contiennent des dessins (**7 /12**) ce qui représente **58.33 %**

- les pages qui contiennent au moins une image
- les pages qui ne contiennent aucune image



Analyse des activités :

- 1- **Oral (p16)** : aucune
- 2- **Lecture (p 110 – 114–115-116-117)** : le nombre de dessins employés avec cette activité c'est **6** dessins ce qui représente **50 %** par rapport au total (**12** dessins pour cette séquence)
- 3- **J'apprends à écrire (p113-117)** : le nombre de dessins employés avec cette activité c'est **5** dessins ce qui représente **41.66 %** par rapport au total (**12** dessins pour cette séquence)
- 4- **Evaluation (p119)** : le nombre de dessins employés avec cette activité c'est **1** dessin ce qui représente **8.33 %** par rapport au total (**12** dessins pour cette séquence)



Séquence 2 : *repérer la ponctuation dans un poème – écrire à la manière de...*

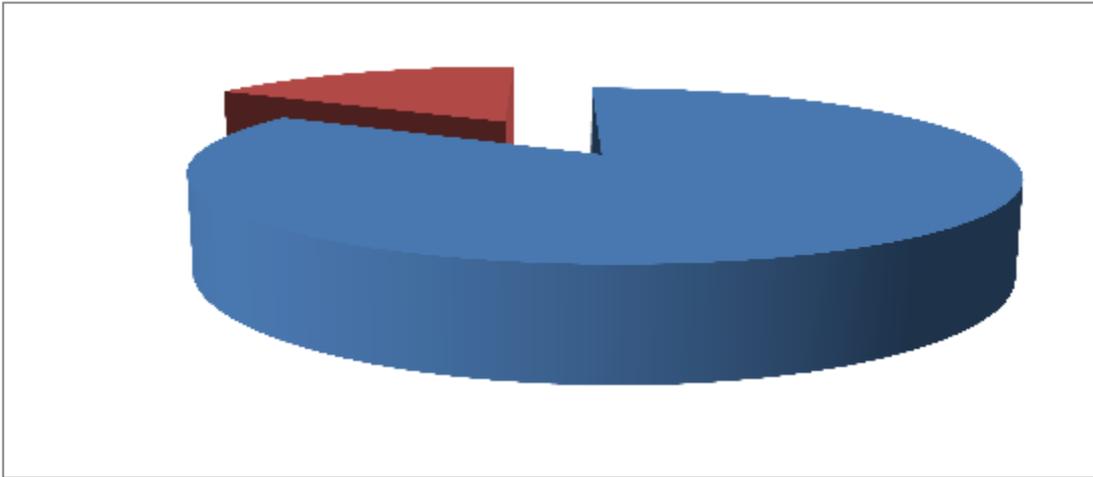
(p120 – p131) 12 pages

Analyse des pages :

Le nombre total des pages : **12** pages

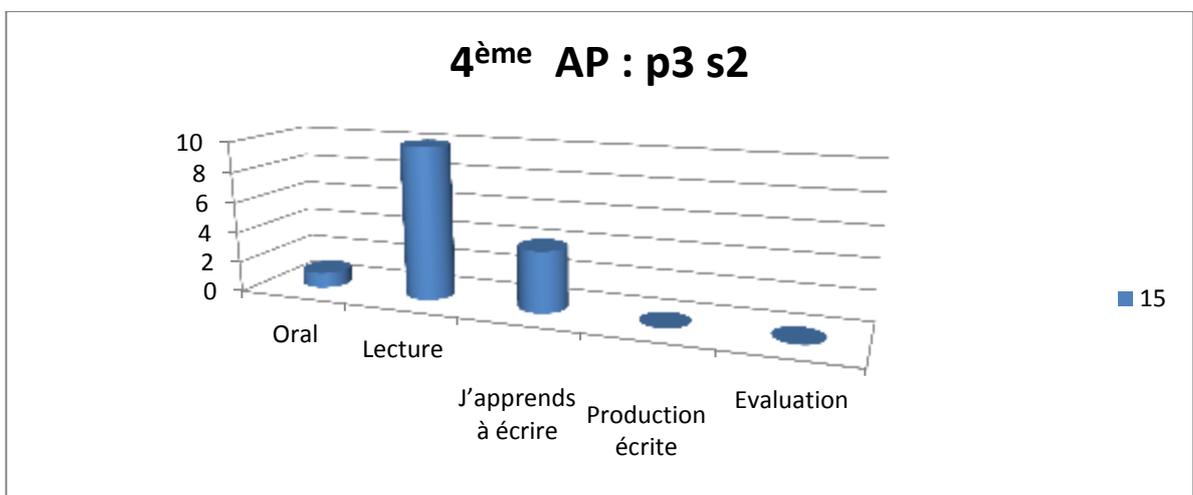
Sur les **12** pages de la séquence **10** pages contiennent de dessins (**10/12**) ce qui représente **83.33%**

- les pages qui contiennent au moins une image
- les pages qui ne contiennent aucune image



Analyse des activités :

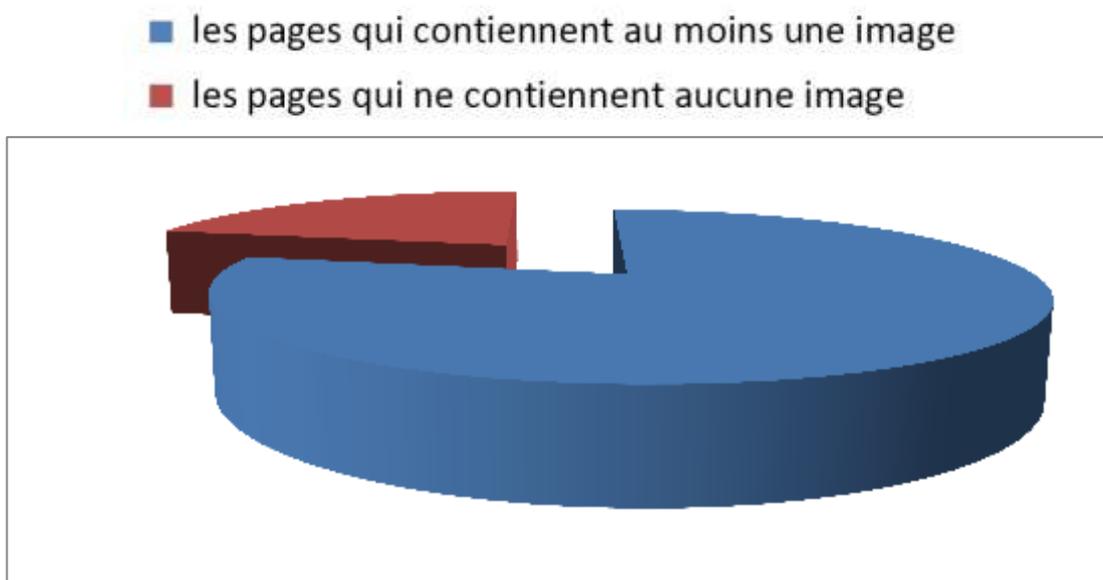
- 1- **Oral (p120)** : le nombre de dessins employés avec cette activité c'est **1** dessins ce qui représente **6.66 %** par rapport au total (**15** dessins pour cette séquence)
- 2- **Lecture (p 121-122-123-124-126-127-128)** : le nombre de dessins employés avec cette activité c'est **10** dessins ce qui représente **55.55 %** par rapport au total (**15** dessins pour cette séquence)
- 3- **J'apprends à écrire (p125-129)** : le nombre de dessins employés avec cette activité c'est **4** dessins ce qui représente **26.66 %** par rapport au total (**15** dessins pour cette séquence)



Séquence 3 : jouer et fabriquer des mots – écrire un poème*(p132 – p145) 14 pages***Analyse des pages :**

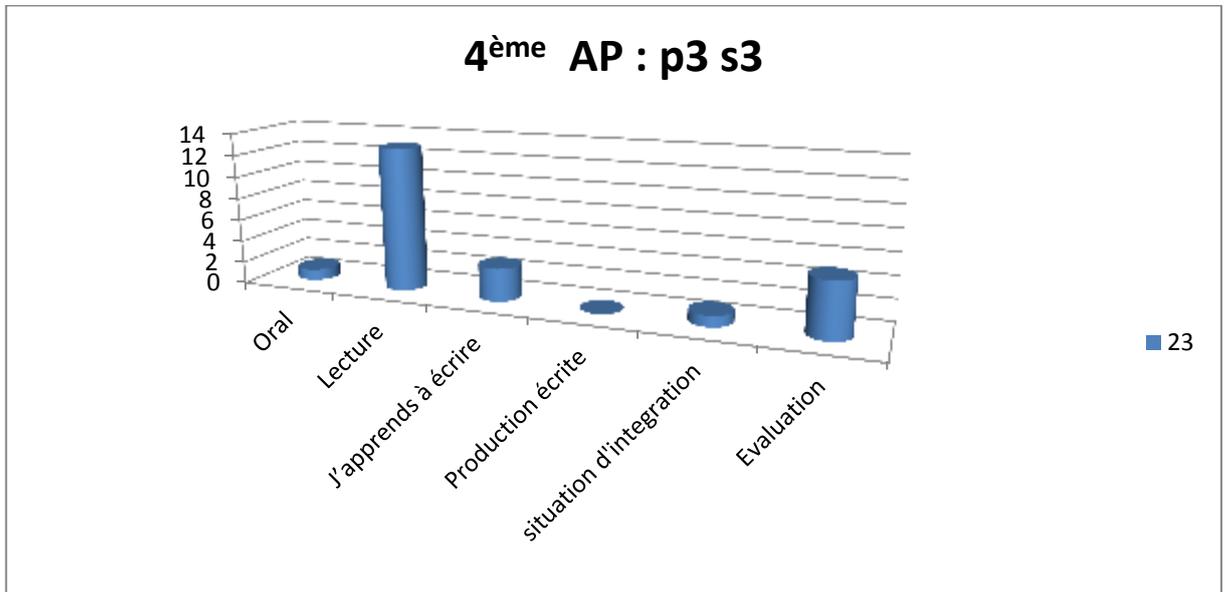
Le nombre total des pages : **14** pages

Sur les **14** pages de la séquence **11** pages contiennent des dessins (**11/14**) ce qui représente **78.57 %**

**Analyse des activités :**

- 1- **Oral (p132)** : le nombre de dessins employés avec cette activité c'est **1** dessin ce qui représente **4.34 %** par rapport au total (**23** dessins pour cette séquence)
- 2- **Lecture (p 133-134-135-138-140)** : le nombre de dessins employés avec cette activité c'est **13** dessins ce qui représente **56.52 %** par rapport au total (**23** dessins pour cette séquence)
- 3- **J'apprends à écrire (p137-141)** : le nombre de dessins employés avec cette activité c'est **3** dessins ce qui représente **13.04 %** par rapport au total (**23** dessins pour cette séquence)
- 4- **Situation d'intégration (p143)**: le nombre de dessins employés avec cette activité c'est **1** dessin ce qui représente **4.34 %** par rapport au total (**23** dessins pour cette séquence)

- 5- **Evaluation (p144)** : le nombre de dessins employés avec cette activité c'est 5 dessins ce qui représente 21.73 % par rapport au total (23 dessins pour cette séquence)



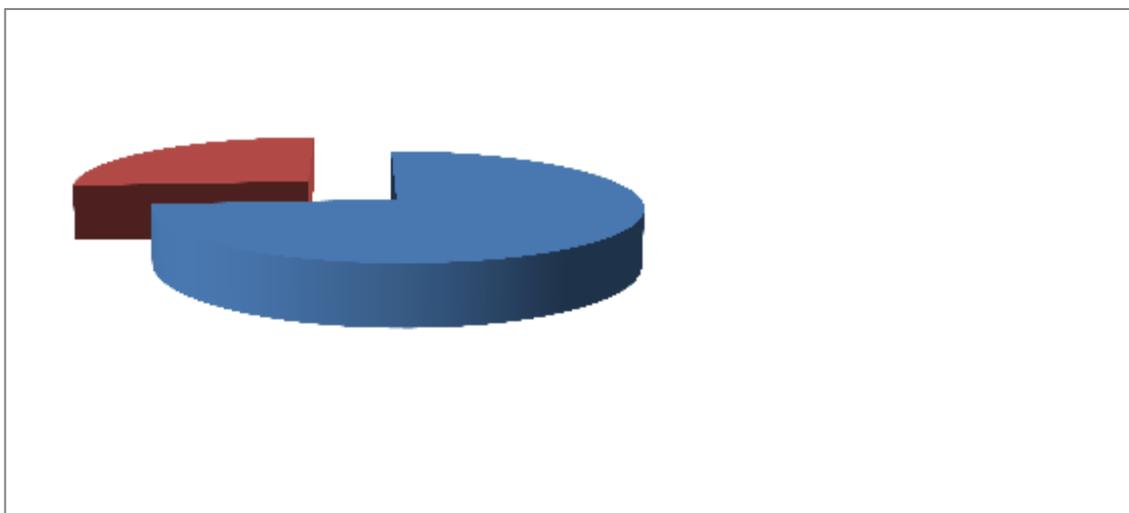
II.2.6- Bilan de l'analyse des images du Projet 3 :

II.2.6.1- Analyse des pages :

Le nombre total des pages : **38** pages

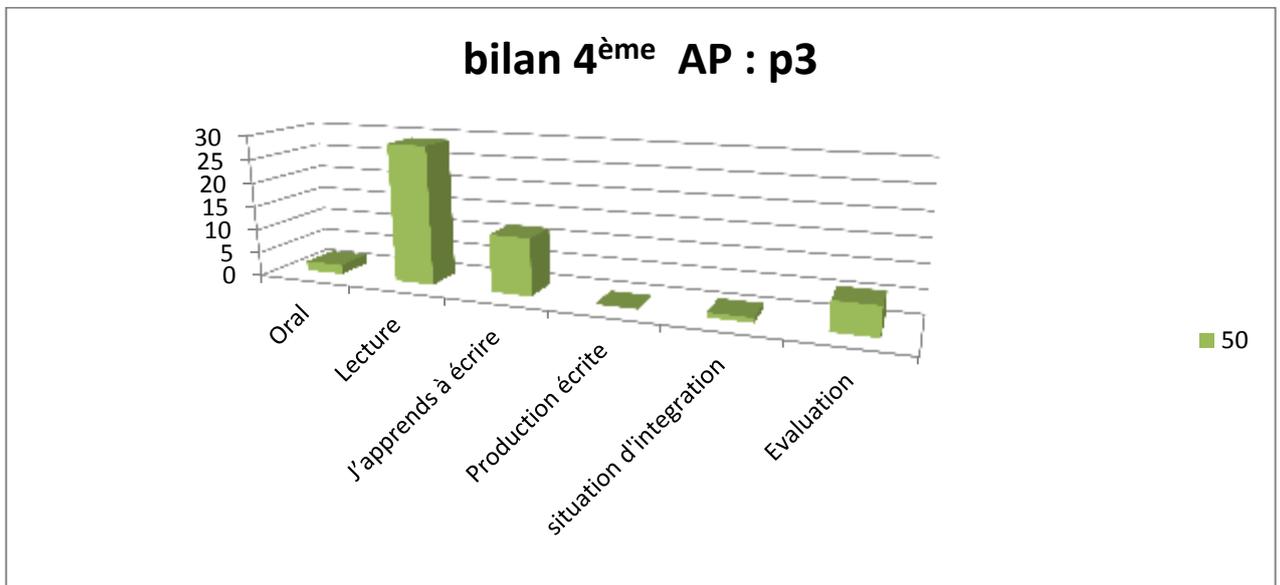
Sur les **38** pages de ce projet **28** pages contiennent des dessins (**28/44**) ce qui représente **73.68 %**

- les pages qui contiennent au moins une image
- les pages qui ne contiennent aucune image

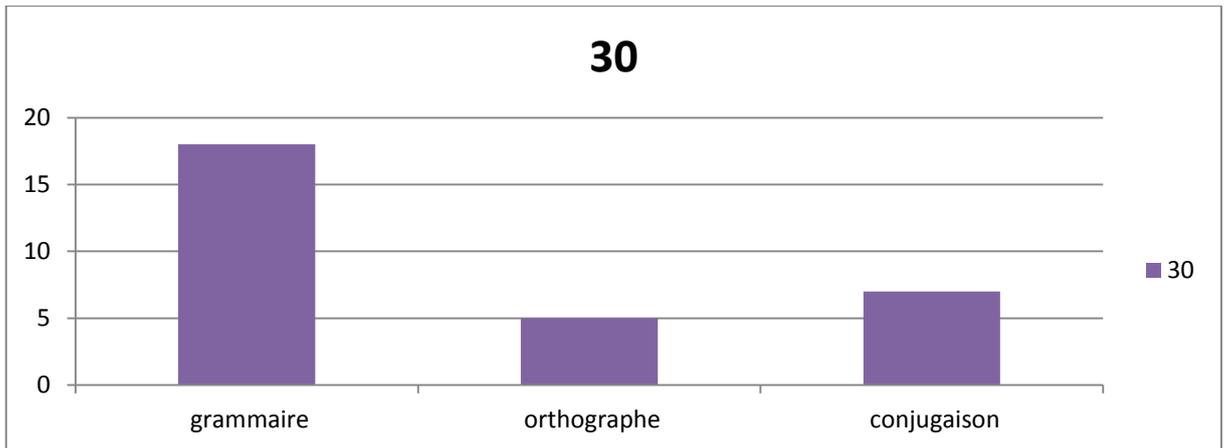


II.2.6.2- Analyse des activités :

- 1- **Oral** : le nombre de dessins employés avec cette activité c'est **2** dessins ce qui représente **4 %** par rapport au total (**50** dessins pour ce projet)
- 2- **Lecture** : le nombre de dessins employés avec cette activité c'est **29** dessins ce qui représente **58 %** par rapport au total (**50** dessins pour ce projet)
- 3- **Ecriture (j'apprends à écrire+ production écrite)** : le nombre de dessins employés avec cette activité c'est **12** dessins ce qui représente **24 %** par rapport au total (**50** dessins pour ce projet)
- 4- **Evaluation** : le nombre de dessins employés avec cette activité c'est **6** dessins ce qui représente **12 %** par rapport au total (**50** dessins pour ce projet)

**II.2.6.3- Points de langue : P (148-172) 25 pages.**

- 1- **Grammaire** : p148-149-150-151-152-153-154-155-156-157-158-159-160-161 . toutes les pages (14/14) contiennent des dessins (**18** dessins).
- 2- **Orthographe** : p162-163-164-165- toutes les pages (**4/4**) contiennent des dessins (**5** dessins)
- 3- **Conjugaison** : p166-167-168-169-170-171-172 toutes les gages contiennent des dessins (**7** dessins)



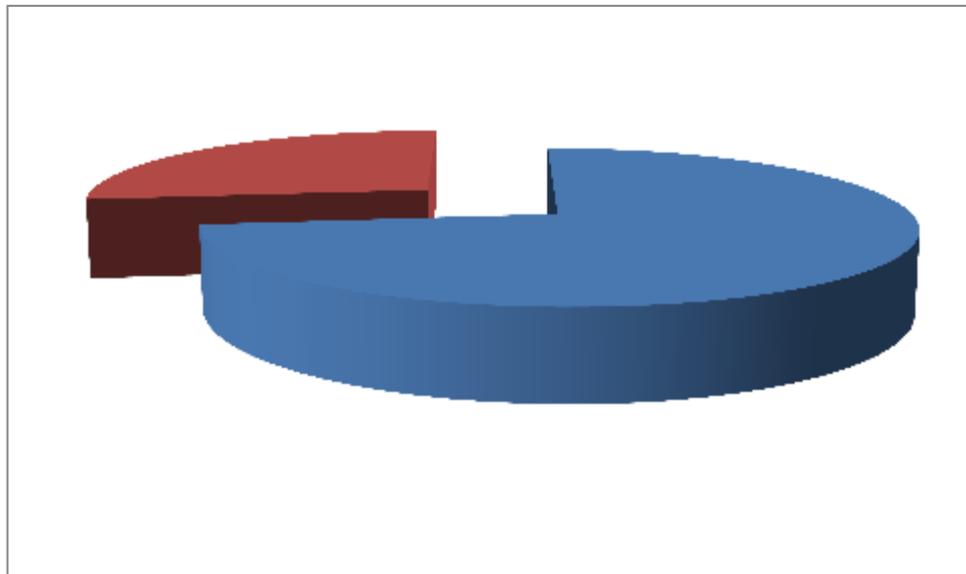
II.2.7- Bilan de l'analyse des images du manuel scolaire de la 4^{ème} AP :

II.2.7.1- Analyse des pages : *Projet (1+2+3) + points de langue*

Le nombre total des pages : **(151)** pages

Sur les **151** pages analysées de ce manuel 110 pages contiennent des dessins (**110/151**) ce qui représente **91.66 %**.

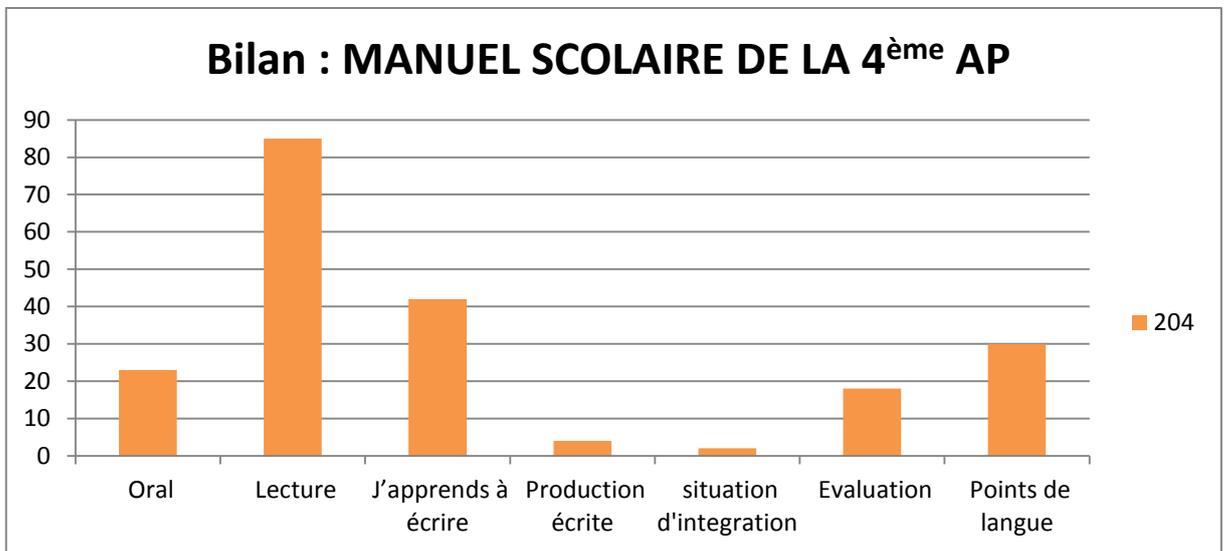
- les pages qui contiennent au moins une image
- les pages qui ne contiennent aucune image



II.2.7.2- Analyse des activités :

- 1- **Oral** : le nombre de dessins employés avec cette activité c'est **23** dessins ce qui représente **11.27 %** par rapport au total (**204** dessins)

- 2- **Lecture** : le nombre de dessins employés avec cette activité c'est **85** dessins ce qui représente **41.66 %** par rapport au total (**204** dessins)
- 3- **Ecriture** : le nombre de dessins employés avec cette activité c'est **46** ce qui représente **22.54 %** par rapport au total (**204** dessins)
- 4- **Situation d'intégration** : le nombre de dessins employés avec cette activité c'est **2** dessins ce qui représente **0.98%** par rapport au total (**204** dessins)
- 5- **Evaluation** : le nombre de dessins employés avec cette activité c'est **18** dessins ce qui représente **8.82 %** par rapport au total (**204** dessins)
- 6- **Points de langue** : le nombre de dessins employés avec cette activité c'est **30** dessins ce qui représente **14.70 %** par rapport au total (**204** dessins)

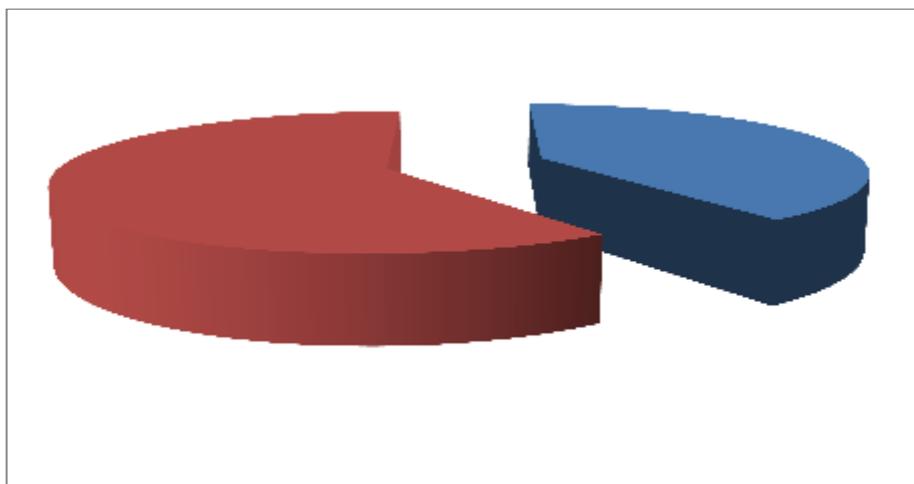


II.3 Analyse des images du manuel scolaire de la 5^{ème} AP :**II.3.1- Projet 1 : faire connaître des métiers****Séquence 1 : présenter un métier (p10-p19) 10 pages****Analyse des pages :**

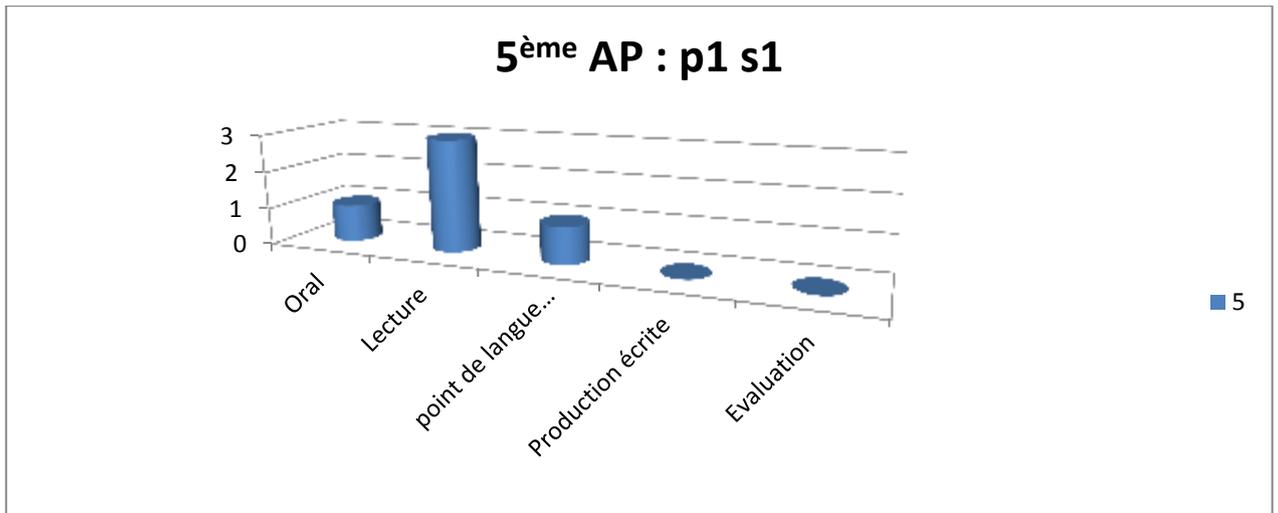
Le nombre total des pages : **10** pages

Sur les **10** pages de la séquence **4** pages contiennent des dessins (**4/10**) ce qui représente **40%**

- les pages qui contiennent au moins une image
- les pages qui ne contiennent aucune image

**Analyse des activités :**

- 6- **Oral (p10)** : le nombre de dessins employés avec cette activité c'est **1** dessin ce qui représente **20 %** par rapport au total (**5** dessins pour cette séquence)
- 7- **Lecture (p 11-18)** : le nombre de dessins employés avec cette activité c'est **3** dessins ce qui représente **60 %** par rapport au total (**5** dessins pour cette séquence)
- 8- **J'apprends en grammaire (p13)** : le nombre de dessins employés avec cette activité c'est **1** dessin ce qui représente **20 %** par rapport au total (**5** dessins pour cette séquence)



Séquence 2 : décrire les différentes actions relatives à un métier

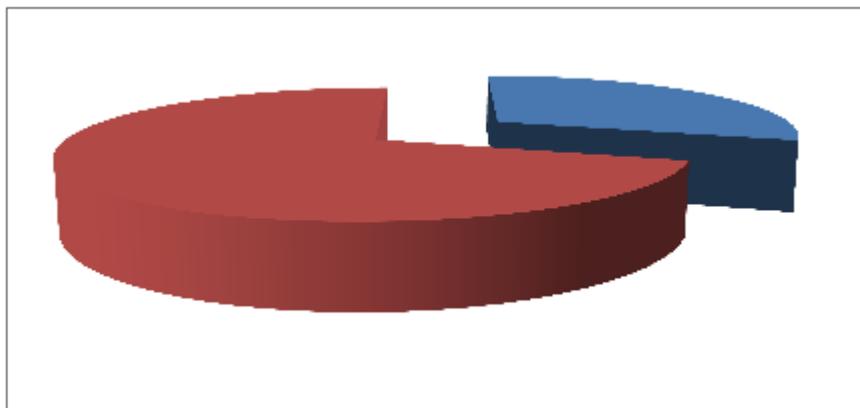
(p20 – p29) 10 pages

Analyse des pages :

Le nombre total des pages : **10** pages

Sur les **10** pages de la séquence **3** pages contiennent des dessins (**3/10**) ce qui représente **30%**

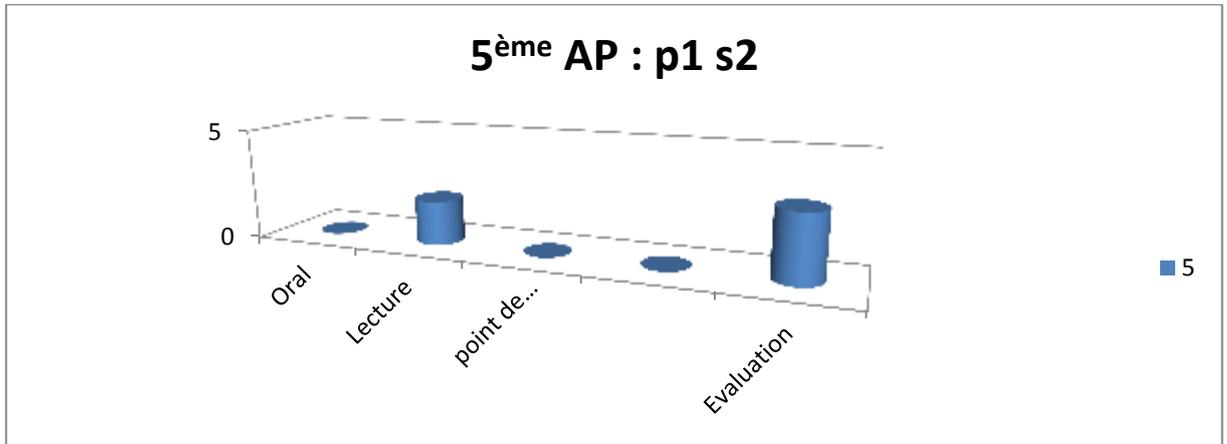
- les pages qui contiennent au moins une image
- les pages qui ne contiennent aucune image



Analyse des activités :

- 1- **Oral (p10) :** aucune
- 2- **Lecture (p 21-28) :** le nombre de dessins employés avec cette activité c'est **2** dessins ce qui représente **40 %** par rapport au total (**5** dessins pour cette séquence)

- 3- Evaluation (p29) :** le nombre de dessins employés avec cette activité c'est **3** dessins ce qui représente **60 %** par rapport au total (**5** dessins pour cette séquence)



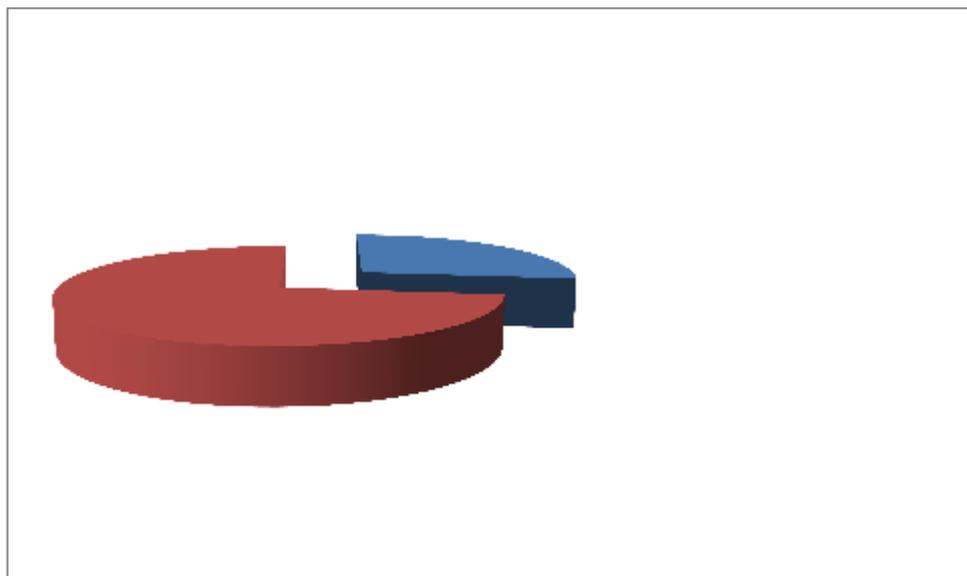
Séquence 3 : découvrir l'utilité des métiers (p30-p40) 11 pages

Analyse des pages :

Le nombre total des pages : **11** pages

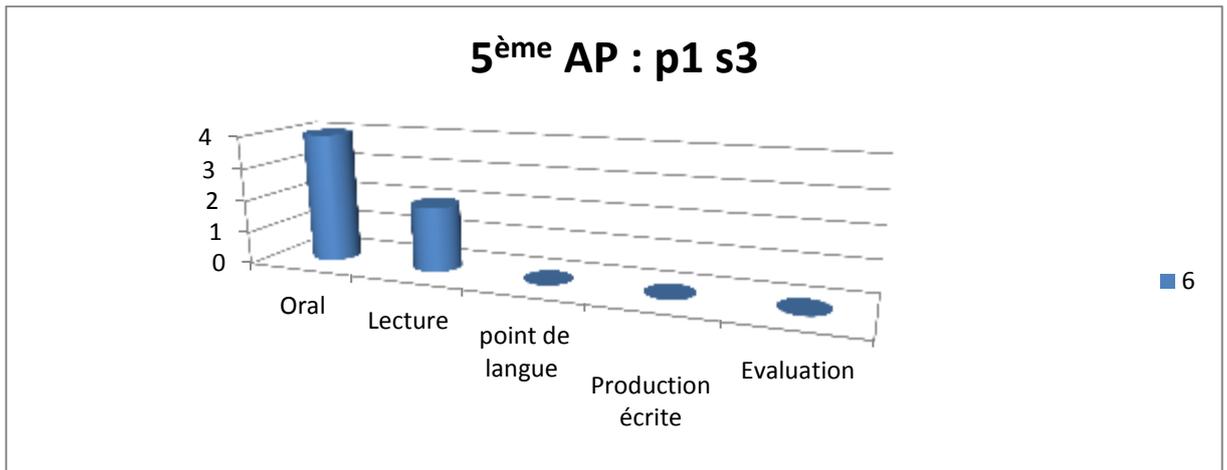
Sur les **11** pages de la séquence **3** pages contiennent de dessins (**3/11**) ce qui représente **27.27%**

- les pages qui contiennent au moins une image
- les pages qui ne contiennent aucune image



Analyse des activités :

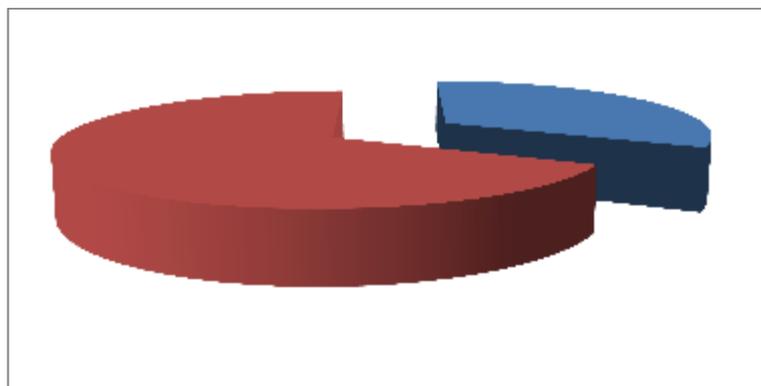
- 1- **Oral (p30)** : le nombre de dessins employés avec cette activité c'est **4** dessins ce qui représente **66.66 %** par rapport au total (**6** dessins pour cette séquence)
- 2- **Lecture (p 31-39)** : le nombre de dessins employés avec cette activité c'est **2** dessins ce qui représente **33.33 %** par rapport au total (**6** dessins pour cette séquence)

**II.3.2- Bilan de l'analyse des images du Projet 1 :****II.3.2.1- Analyse des pages :**

Le nombre total des pages : **31** pages

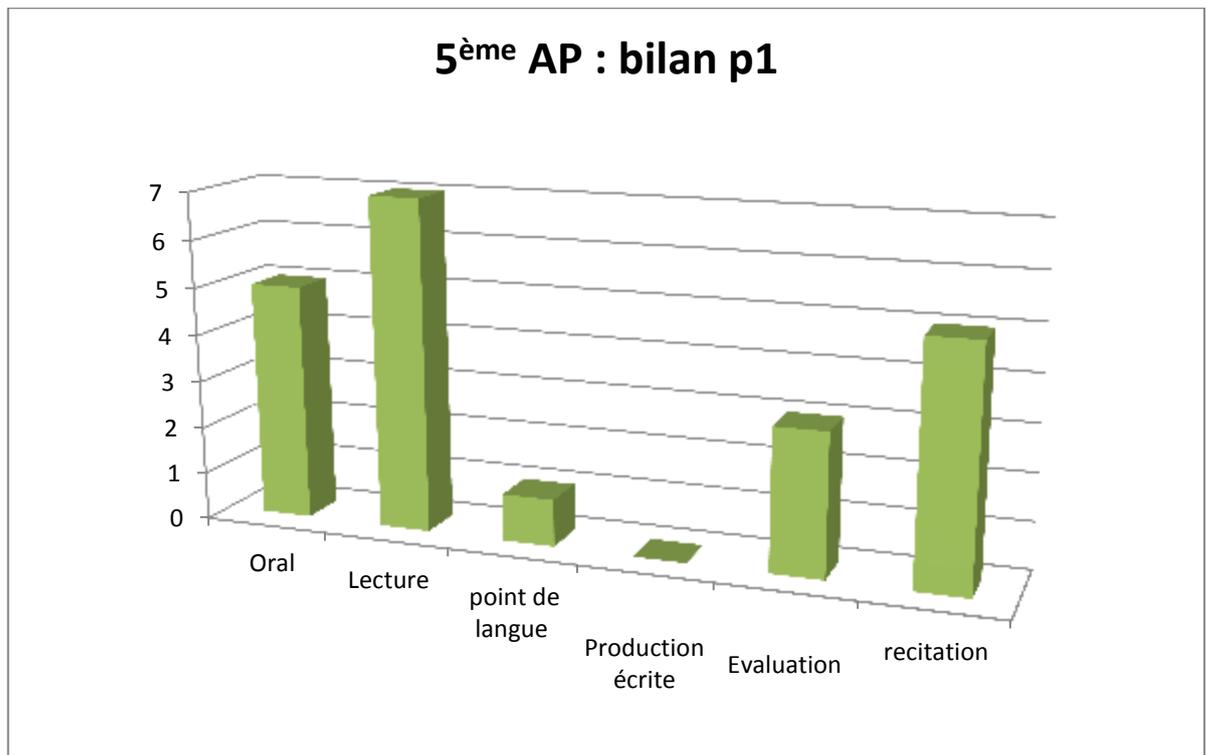
Sur les **31** pages de ce projet **10** pages contiennent des dessins (**10/31**) ce qui représente **32.25 %**

- les pages qui contiennent au moins une image
- les pages qui ne contiennent aucune image



II.3.2.2- Analyse des activités :

1. **Oral** : le nombre de dessins employés avec cette activité c'est **5** dessins ce qui représente **32.80 %** par rapport au total (**21** dessins pour ce projet)
2. **Lecture** : le nombre de dessins employés avec cette activité c'est **7** dessins ce qui représente **33.33 %** par rapport au total (**21** dessins pour ce projet)
3. **Point de langue (grammaire)** : le nombre de dessins employés avec cette activité c'est **1** dessin ce qui représente **4.76 %** par rapport au total (**21** dessins pour ce projet)
4. **Evaluation** : le nombre de dessins employés avec cette activité c'est **3** dessins ce qui représente **14.28 %** par rapport au total (**21** dessins pour ce projet)
5. **Récitation** : le nombre de dessins employés avec cette activité est **5** dessins ce qui représente **23.80 %** par rapport au total (**21** dessins pour ce projet)

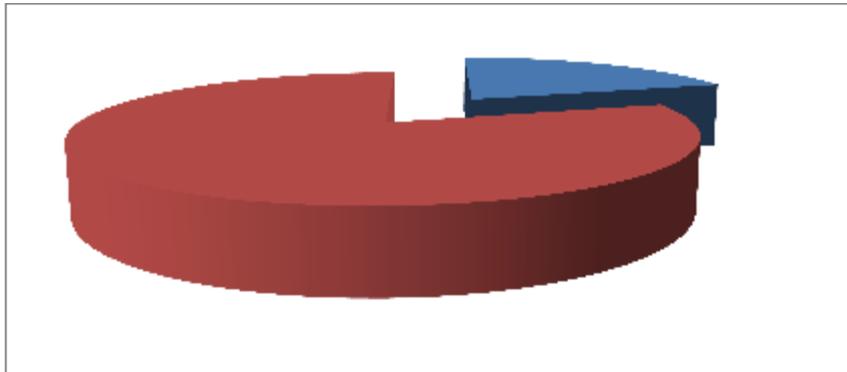


II.3.3- Projet 2 : lire et écrire un conte

Séquence 1 : *identifier la structure narrative* (p44-53) **10 pages**

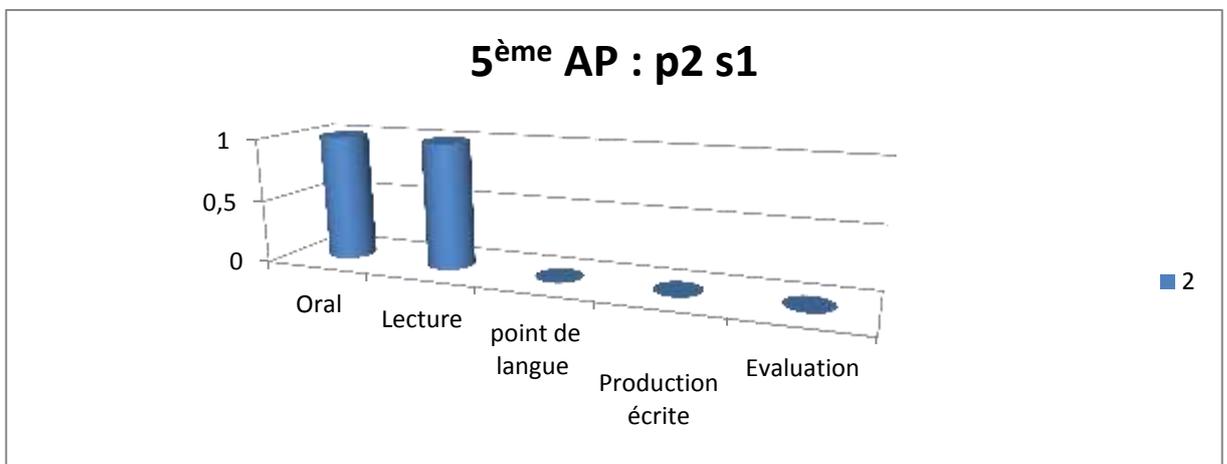
Analyse des pages : Le nombre total des pages : **10** pages ; Sur les **10** pages de la séquence **2** pages contiennent des dessins (**2/10**) ce qui représente **20%**

- les pages qui contiennent au moins une image
- les pages qui ne contiennent aucune image



Analyse des activités :

- 1- **Oral (p44)** : le nombre de dessins employés avec cette activité c'est **1** dessin ce qui représente **50 %** par rapport au total (**2** dessins pour cette séquence)
- 2- **Lecture (p 52)** : le nombre de dessins employés avec cette activité c'est **1** dessin ce qui représente **50 %** par rapport au total (**2** dessins pour cette séquence)



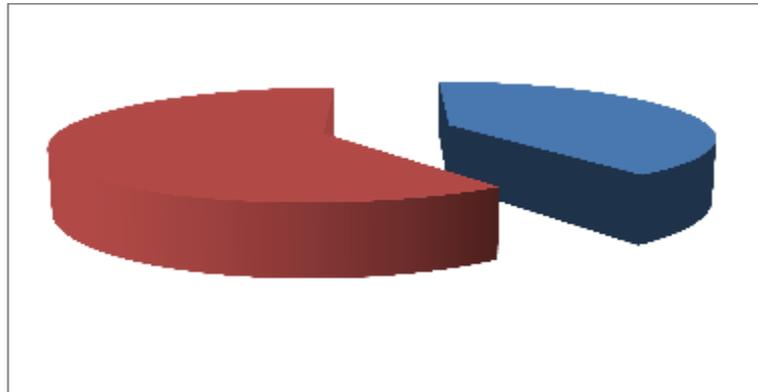
Séquence 2 : identifier la particularité d'un conte (p54-63) 10 pages

Analyse des pages :

Le nombre total des pages : **10** pages

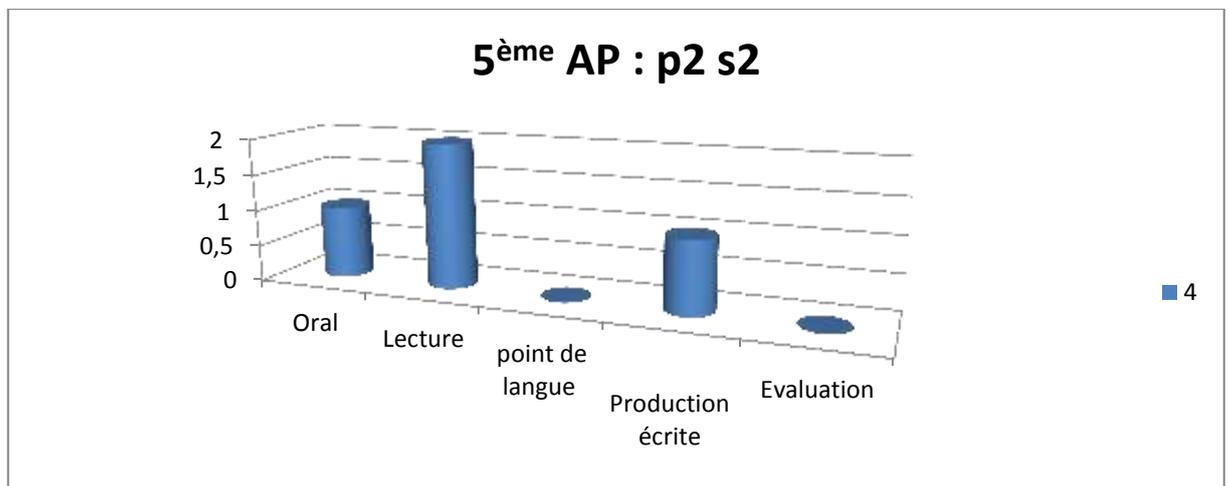
Sur les **10** pages de la séquence **4** pages contiennent de dessins (**4/10**) ce qui représente **40%**

- les pages qui contiennent au moins une image
- les pages qui ne contiennent aucune image



Analyse des activités :

- 1- **Oral (p54)** : le nombre de dessins employés avec cette activité c'est 1 dessin ce qui représente 25 % par rapport au total (4 dessins pour cette séquence)
- 2- **Lecture (p 55)** : le nombre de dessins employés avec cette activité c'est 2 dessins ce qui représente 50 % par rapport au total (4 dessins pour cette séquence)
- 3- **Production écrite (p 61)** : le nombre de dessins employés avec cette activité c'est 1 dessin ce qui représente 25 % par rapport au total (4 dessins pour cette séquence)



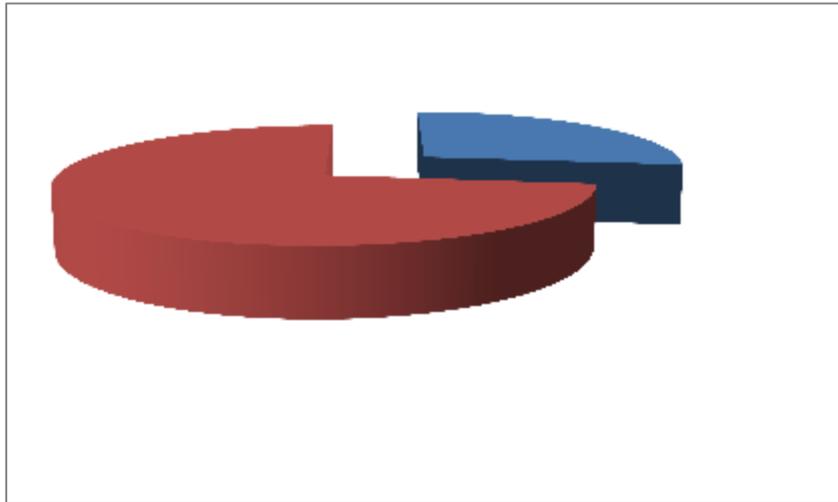
Séquence 3 : faire parler les personnages d'un conte (p64 -74) 11 pages

Analyse des pages :

Le nombre total des pages : 11 pages

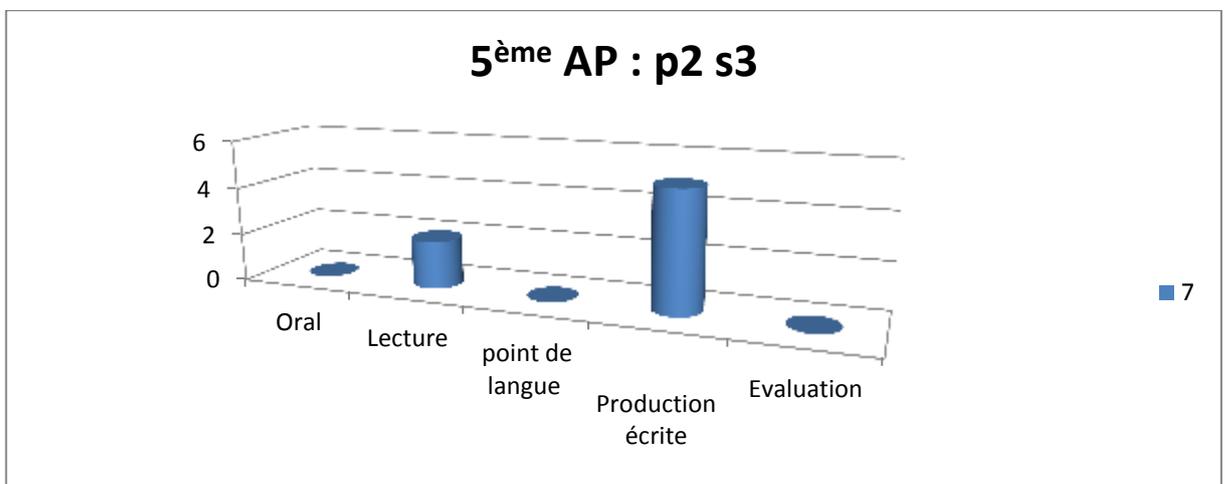
Sur les **11** pages de la séquence **3** pages contiennent des dessins (**3/11**) ce qui représente **27.27%**

- les pages qui contiennent au moins une image
- les pages qui ne contiennent aucune image



Analyse des activités :

- 1- **Oral**: aucun
- 2- **Lecture (p 65-72)** : le nombre de dessins employés avec cette activité c'est **2** dessins ce qui représente **28.57 %** par rapport au total (**7** dessins pour cette séquence)
- 3- **Production écrite (je m'entraîne à ...écrire) (p 70)** : le nombre de dessins employés avec cette activité c'est **5** dessins ce qui représente **71.42 %** par rapport au total (**4** dessins pour cette séquence)



II.3.4- Bilan de l'analyse des images du Projet 2 :

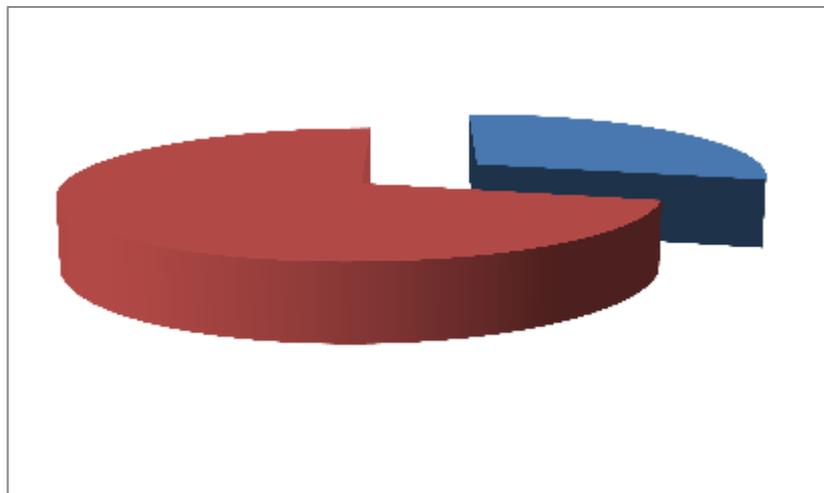
II.3.4.1- Analyse des pages :

Le nombre total des pages : **31** pages

Sur les **31** pages de ce projet 9 pages contiennent des dessins (**9 /31**) ce qui représente **29.03 %**

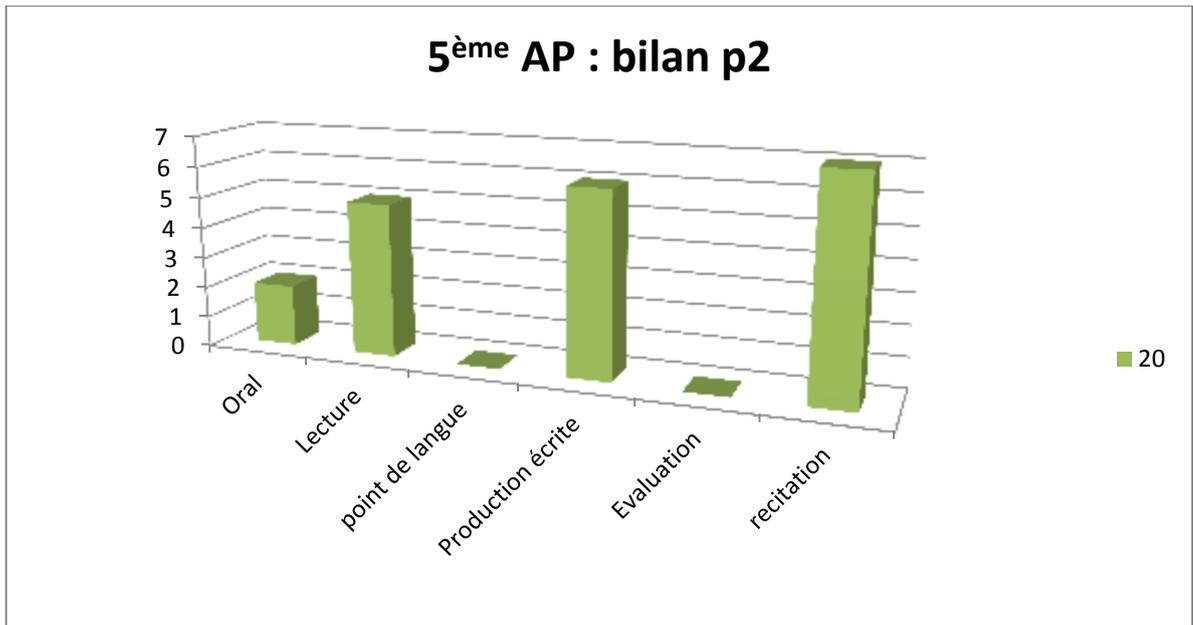
■ les pages qui contiennent au moins une image

■ les pages qui ne contiennent aucune image



II.3.4.2- Analyse des activités :

- 1- **Oral** : le nombre de dessins employés avec cette activité c'est **2** dessins ce qui représente **10 %** par rapport au total (**20** dessins pour ce projet)
- 2- **Lecture** : le nombre de dessins employés avec cette activité c'est **5** dessins ce qui représente **25 %** par rapport au total (**20** dessins pour ce projet)
- 3- **Production écrite**: le nombre de dessins employés avec cette activité c'est **6** dessins ce qui représente **30 %** par rapport au total (**20** dessins pour ce projet)
- 4- **Récitation** : le nombre de dessins employés avec cette activité est **7** dessins ce qui représente **35 %** par rapport au total (**21** dessins pour ce projet)



II.3.5- Projet 3 : lire et écrire un texte documentaire

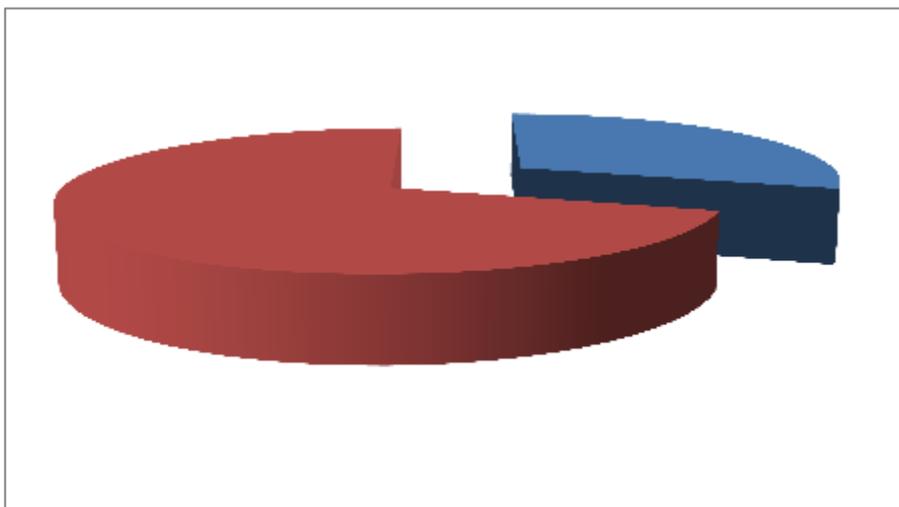
Séquence 1 : identifier le thème d'un texte documentaire (p78-p87) 10 pages

Analyse des pages :

Le nombre total des pages : **10 pages**

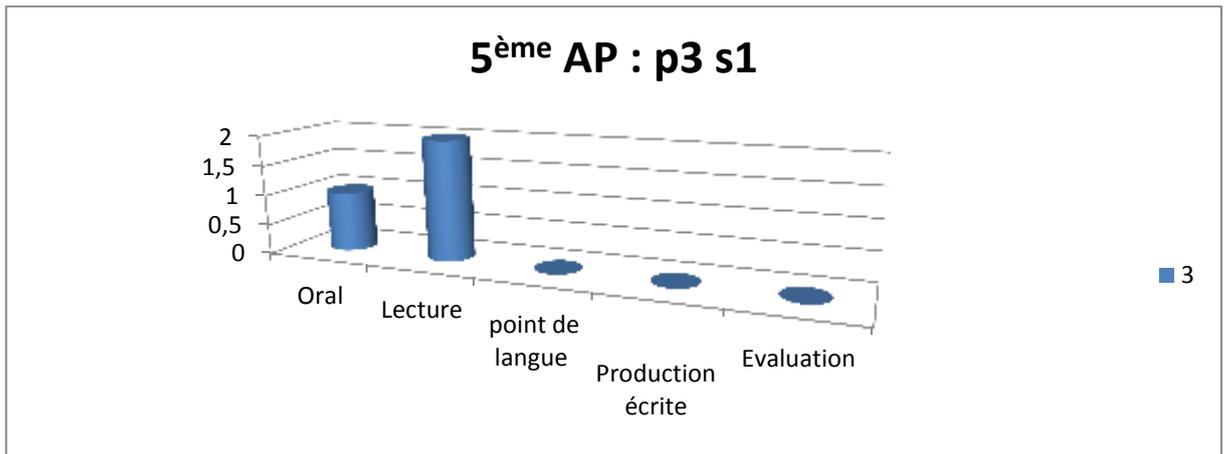
Sur les **10 pages** de la séquence **3 pages** contiennent des dessins (**3 /10**) ce qui représente **30%**

- les pages qui contiennent au moins une image
- les pages qui ne contiennent aucune image



Analyse des activités :

- 1- **Oral (p78)** : le nombre de dessins employés avec cette activité c'est **1** dessin ce qui représente **33.33%** par rapport au total (**3** dessins pour cette séquence)
- 2- **Lecture (p 79-86)** : le nombre de dessins employés avec cette activité c'est **2** dessins ce qui représente **66.66 %** par rapport au total (**3** dessins pour cette séquence)

**Séquence 2 : repérer les informations essentielles dans un texte documentaire**

(p88 - 97) 10 pages

Analyse des pages :

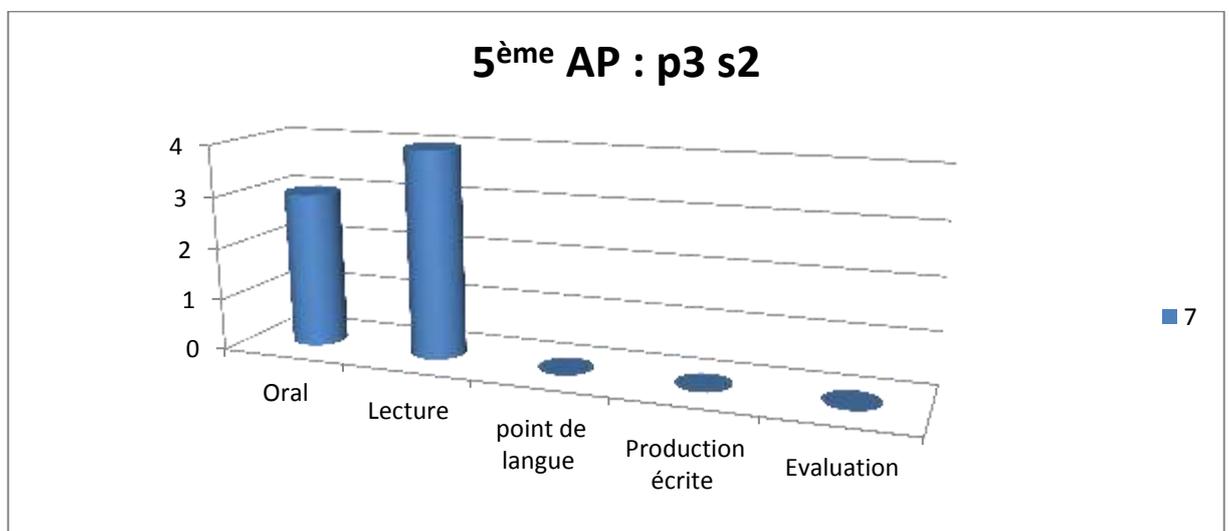
Le nombre total des pages : **10** pages

Sur les **10** pages de la séquence **3** pages contiennent des dessins (**3/10**) ce qui représente **30%**



Analyse des activités :

- 1- **Oral (p88)** : le nombre de dessins employés avec cette activité c'est **3** dessins ce qui représente **42.85 %** par rapport au total (7 dessins pour cette séquence)
- 2- **Lecture (p 89-96)** : le nombre de dessins employés avec cette activité c'est **4** dessins ce qui représente **57.14 %** par rapport au total (7 dessins pour cette séquence)



Séquence 3 : retrouver un processus de fabrication

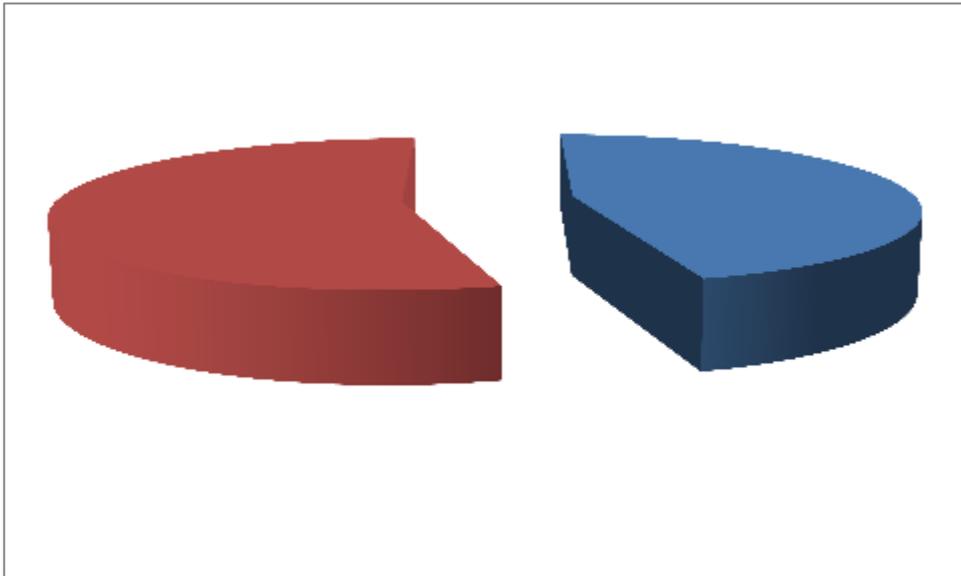
(p98 - 108) 11 pages

Analyse des pages :

Le nombre total des pages : **11** pages

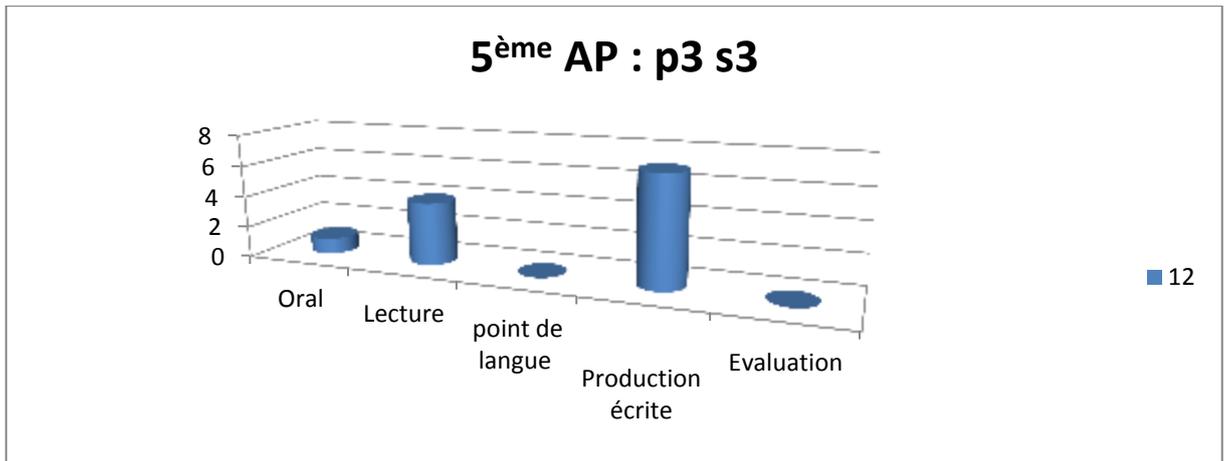
Sur les **11** pages de la séquence **5** pages contiennent des dessins ou des photos (**5/11**) ce qui représente **45.45 %**

- les pages qui contiennent au moins une image
- les pages qui ne contiennent aucune image



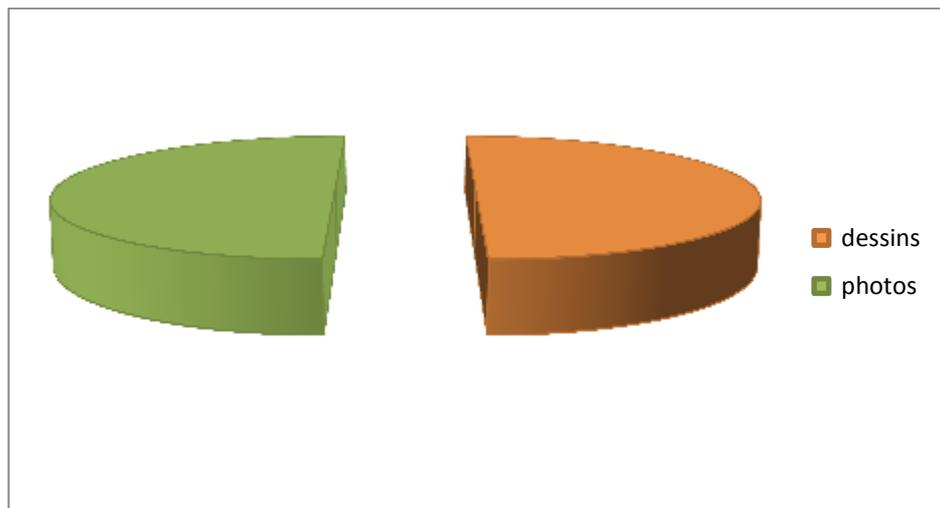
Analyse des activités :

- 1- Oral (p98) :** le nombre de dessins employés avec cette activité c'est **1** dessin ce qui représente **8.33 %** par rapport au total (**6** dessins +**6** photos pour cette séquence)
- 2- Lecture (p 99-106-108) :** le nombre de dessins employés avec cette activité c'est **4** dessins ce qui représente **33.33 %** par rapport au total (**6** dessins +**6**photos pour cette séquence)
- 3- Production écrite (p105) :** le nombre de dessins ou des photos employés avec cette activité c'est (**6** photos +**1** dessin) ce qui représente **58.33 %** par rapport au total (**6** dessins +**6** photos pour cette séquence)



Par types :

Sur l'ensemble des images de cette séquence **6** sont des dessins ce qui représente **50%** les photos représentent **50 % (6 photo)**

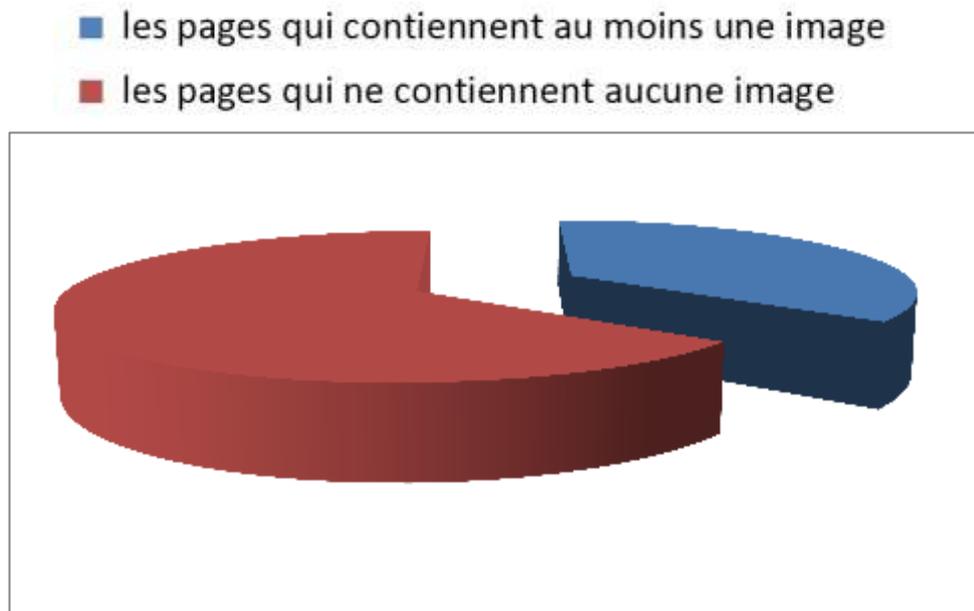


II.3.6- Bilan de l'analyse des images du Projet 3 :

II.3.6.1- Analyse des pages :

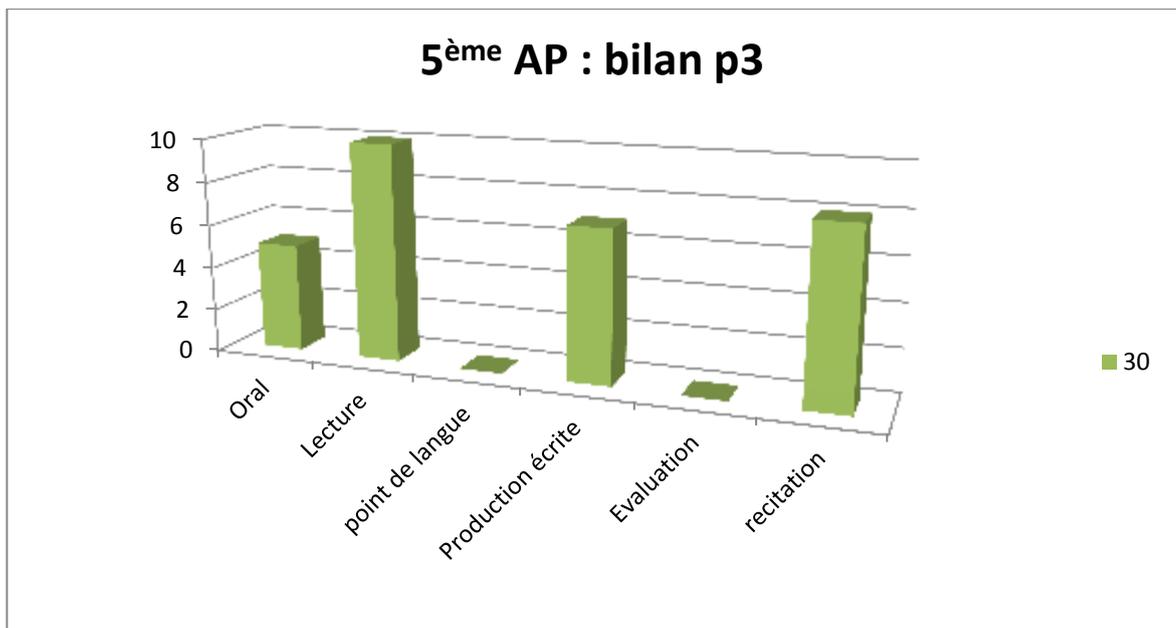
Le nombre total des pages : **31** pages

Sur les **31** pages de ce projet **11** pages contiennent des dessins (**11 /31**) ce qui représente **35.84 %**



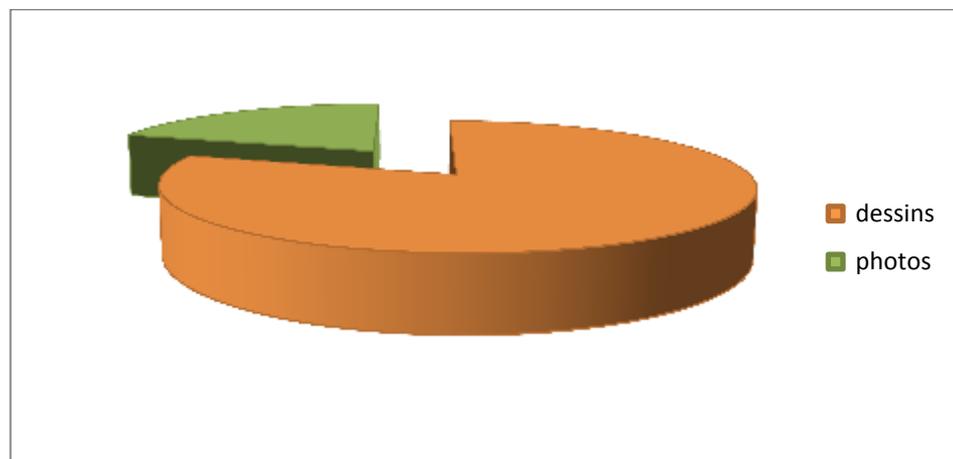
II.3.6.2- Analyse des activités :

- 1- Oral** : le nombre de dessins employés avec cette activité c'est **5** dessins ce qui représente **16.66 %** par rapport au total (**24** dessins +6 photos pour ce projet)
- 2- Lecture** : le nombre de dessins employés avec cette activité c'est **10** dessins ce qui représente **33.33 %** par rapport au total (**24** dessins +6 photos pour ce projet)
- 3- Production écrite**:le nombre de dessins ou images employés avec cette activité c'est (**6** photos + **1** dessin) ce qui représente **23.33 %** par rapport au total (**24** dessins +6 photos pour ce projet)
- 4- Récitation** : le nombre de dessins employés avec cette activité est **8** dessins ce qui représente **26.66 %** par rapport au total (**24** dessins +6 photos pour ce projet)



II.3.6.3- analyse des images par types :

Sur l'ensemble des images de ce projet **24** sont des dessins ce qui représente **80%** les photos représentent **20 %** (6 photos)



II.3.7- Projet 4 : lire et écrire un texte prescriptif

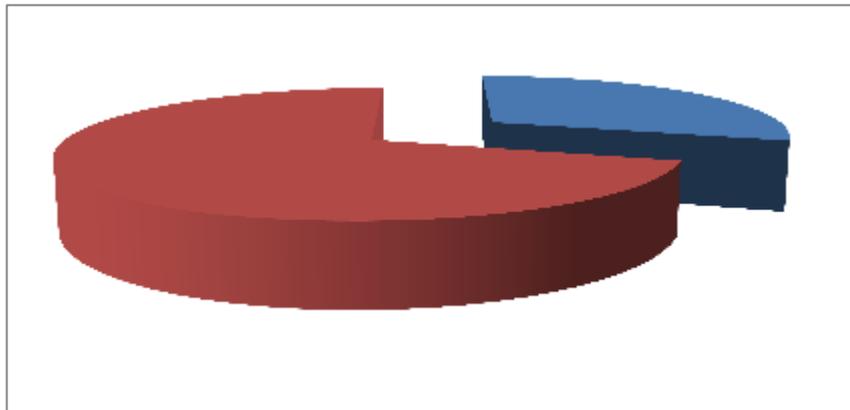
Séquence 1 : *identifier un texte qui présente des conseils (p112 –p 121) 10 pages*

Analyse des pages :

Le nombre total des pages : **10** pages

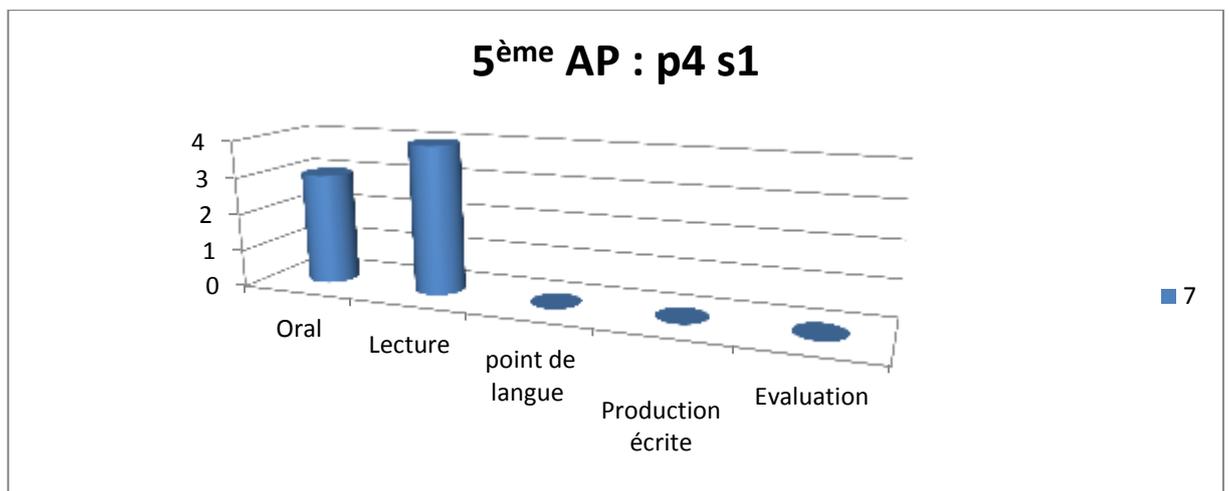
Sur les **10** pages de la séquence **3** pages contiennent des dessins (**3 /10**) ce qui représente **30%**

■ les pages qui contiennent au moins une image
 ■ les pages qui ne contiennent aucune image



Analyse des activités :

- 1- **Oral (p112)** : le nombre de dessins employés avec cette activité c'est **3** dessins ce qui représente **42.85 %** par rapport au total (**7** dessins pour cette séquence)
- 2- **Lecture (p 113 -120)** : le nombre de dessins employés avec cette activité c'est **4** dessins ce qui représente **57.14 %** par rapport au total (**7** dessins pour cette séquence)

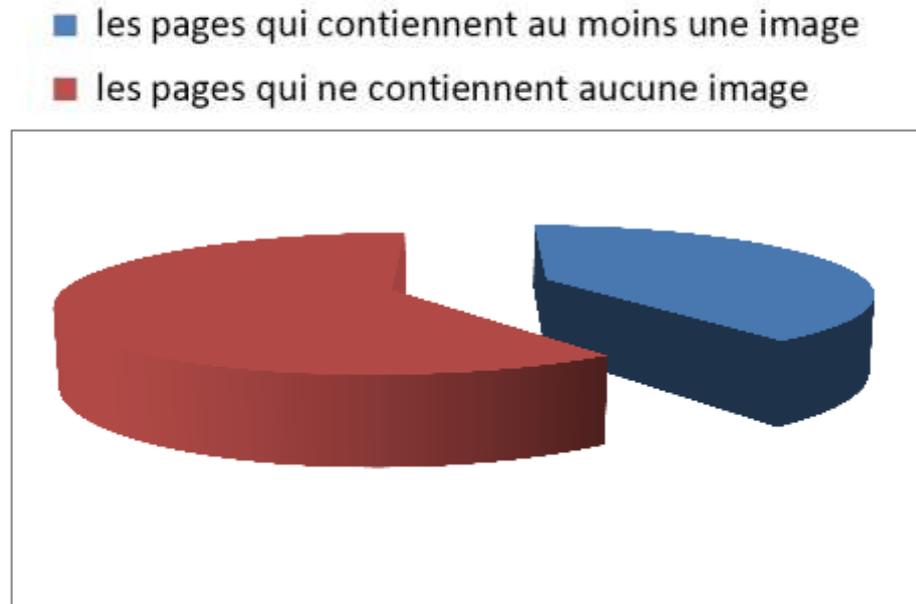


Séquence 2 : identifier un mode de fabrication (p122 –p 131) 10 pages

Analyse des pages :

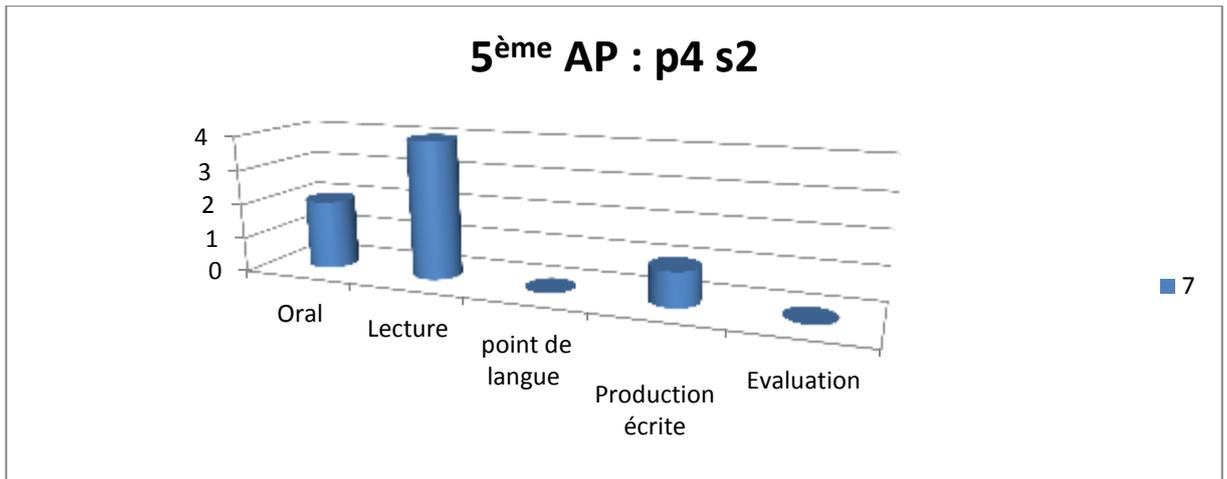
Le nombre total des pages : **10** pages

Sur les **10** pages de la séquence **4** pages contiennent des dessins (**4 /10**) ce qui représente **40%**



Analyse des activités :

- 1- Oral (p122) :** le nombre de dessins employés avec cette activité c'est **2** dessins ce qui représente **28.57 %** par rapport au total (**7** dessins pour cette séquence)
- 2- Lecture (p 123 -130) :** le nombre de dessins employés avec cette activité c'est **4** dessins ce qui représente **57.14 %** par rapport au total (**7** dessins pour cette séquence)
- 3- Production écrite :** le nombre de dessins employés avec cette activité c'est **1** dessin ce qui représente **14.28 %** par rapport au total (**7** dessins pour cette séquence)



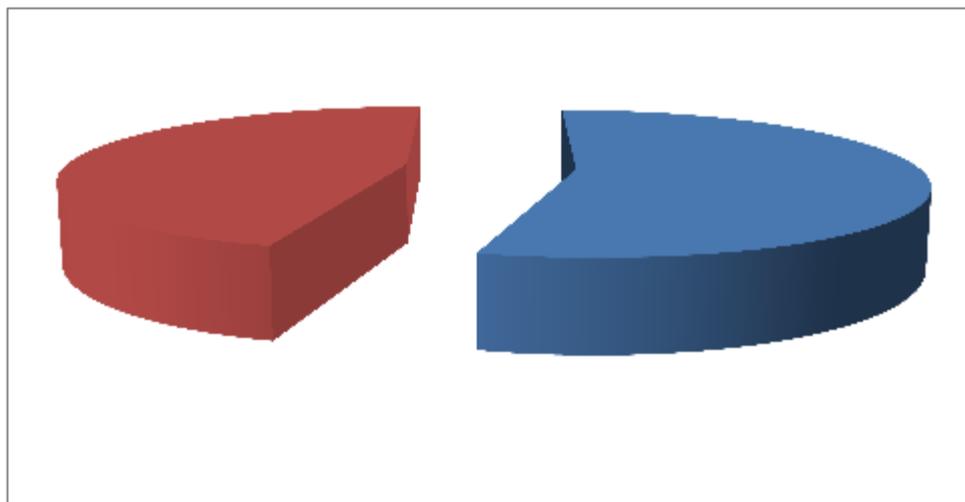
Séquence 3 : identifier une recette (p132 –p 142) 11 pages

Analyse des pages :

Le nombre total des pages : **11** pages

Sur les **11** pages de la séquence **6** pages contiennent des dessins (**6 /11**) ce qui représente **54.54%**

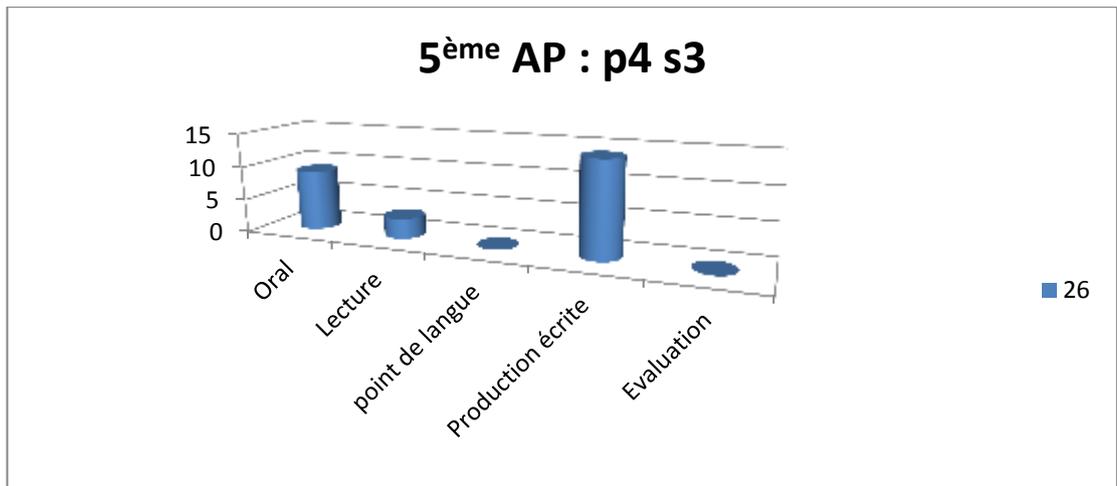
- les pages qui contiennent au moins une image
- les pages qui ne contiennent aucune image



Analyse des activités :

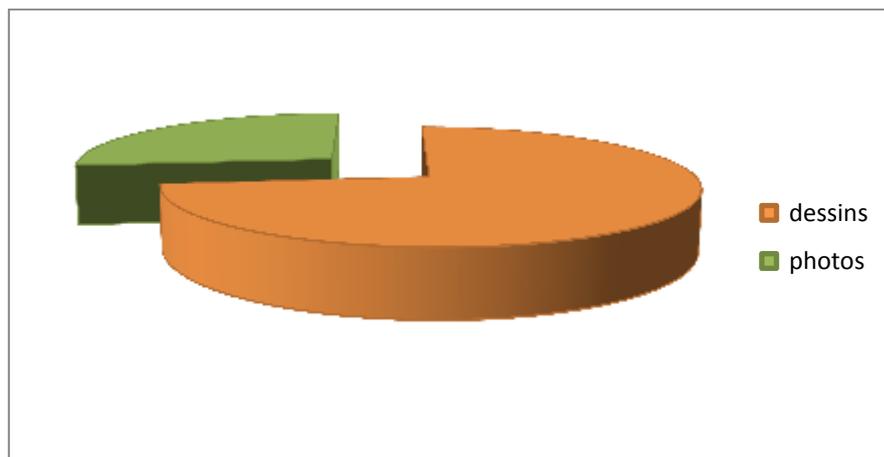
- 1- Oral (p132 - 142) :** le nombre de (dessins / images) employés avec cette activité c'est (**7** photos + **2** dessins) ce qui représente **34.61 %** par rapport au total (**19** dessins+7 photos pour cette séquence)

- 2- Lecture (p 133 -140) :** le nombre de dessins employés avec cette activité c'est **3** dessins ce qui représente **11.53 %** par rapport au total (**19** dessins+ 7 photos pour cette séquence)
- 3- Production écrite (p 139) :** le nombre de dessins employés avec cette activité c'est **14** dessins ce qui représente **53.84 %** par rapport au total (**19** dessins+ 7 photos pour cette séquence)



Par types :

Sur l'ensemble des images de cette séquence **19** sont des dessins ce qui représente **73.07%** les photos représentent **26.92 %** (7 photo)

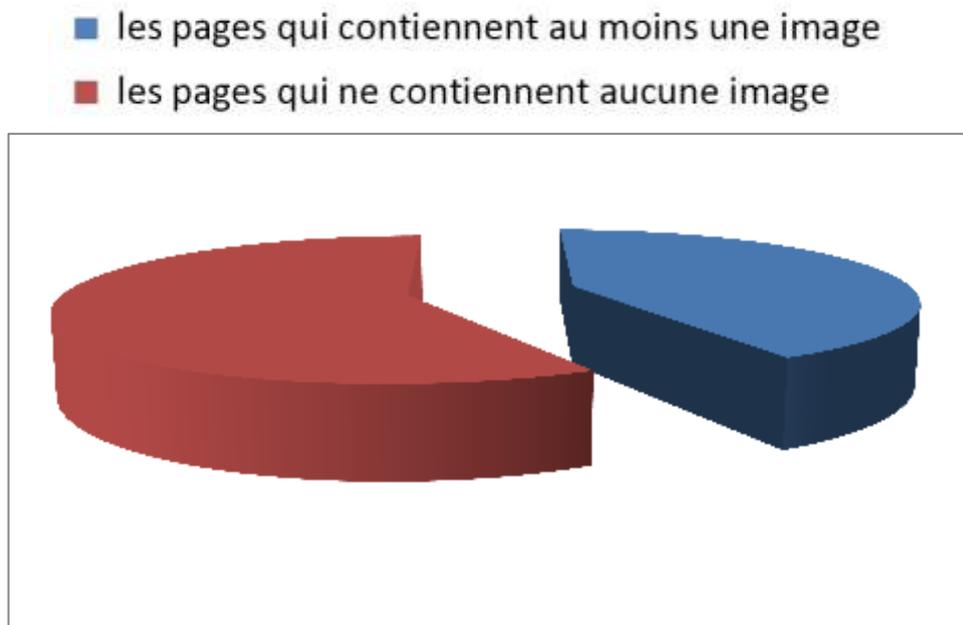


II.3.8- Bilan de l'analyse des images du Projet 4 :

II.3.8.1- Analyse des pages :

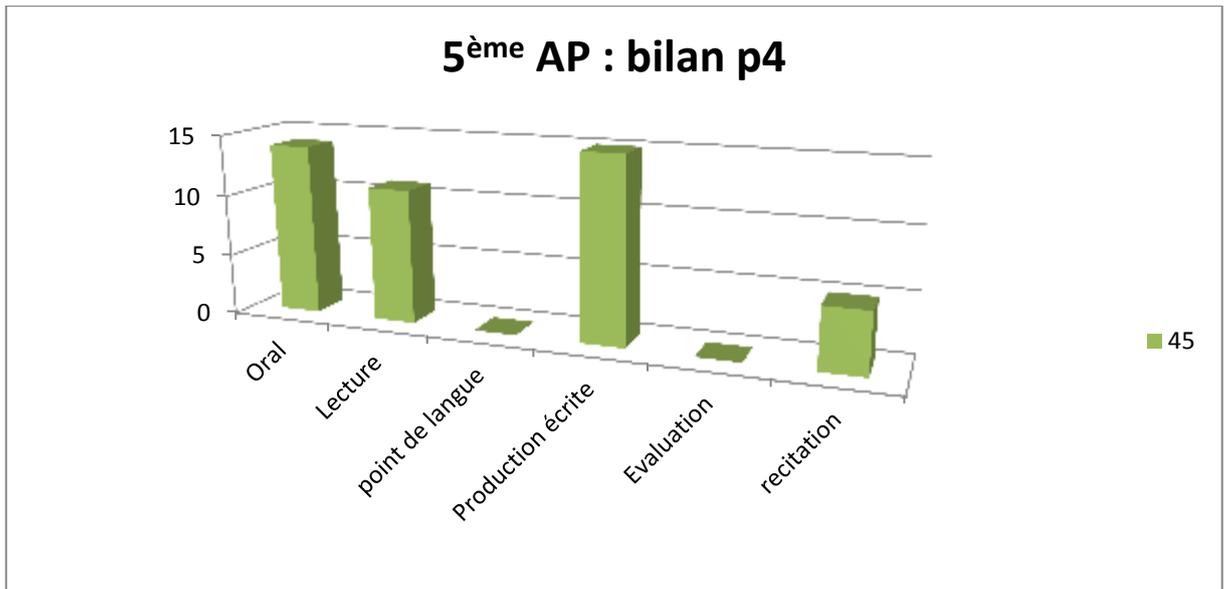
Le nombre total des pages : **31** pages

Sur les **31** pages de ce projet **13** pages contiennent des dessins (**13 /31**) ce qui représente **41.93 %**



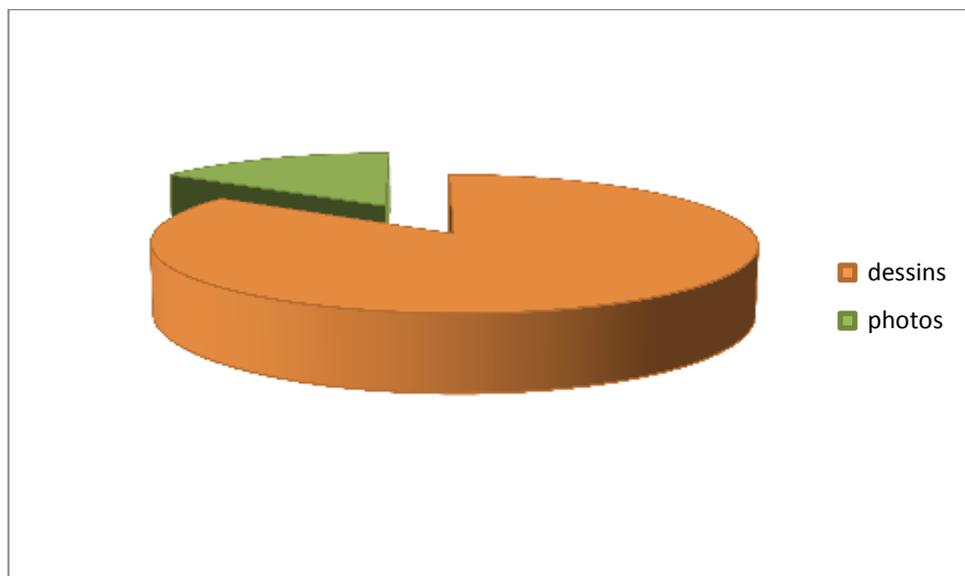
II.3.8.2- Analyse des activités :

- 1- Oral** : le nombre de dessins employés avec cette activité c'est (**7**dessins +**7** photos) ce qui représente **31.11 %** par rapport au total (**38** dessins +**7** photos pour ce projet)
- 2- Lecture** : le nombre de dessins employés avec cette activité c'est **11** dessins ce qui représente **24.44 %** par rapport au total (**38** dessins +**7** photos pour ce projet)
- 3- Production écrite** : le nombre de dessins / images employés avec cette activité c'est **15** dessins ce qui représente **33.33 %** par rapport au total (**38** dessins +**7** photos pour ce projet)
- 4- Récitation** : le nombre de dessins employés avec cette activité est **5** dessins ce qui représente **11.11%** par rapport au total (**38** dessins +**7** photos pour ce projet)



II.3.8.3- analyse des images par types :

Sur l'ensemble des images de ce projet **38** sont des dessins ce qui représente **84.44%** les photos représentent **15.55 %** (7 photo)



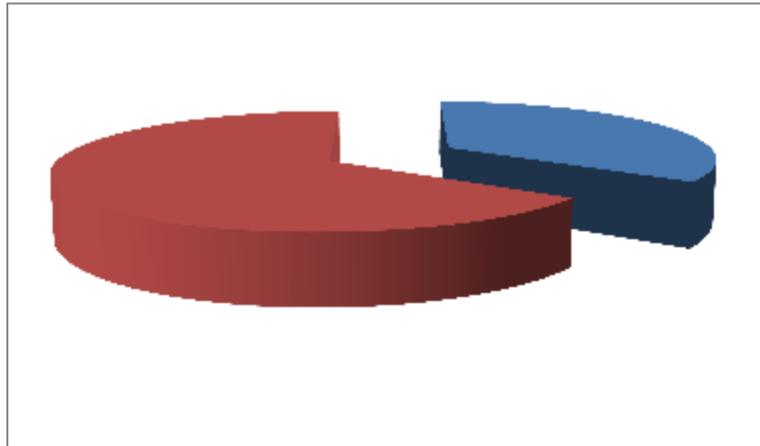
II.3.9- Bilan de l'analyse du manuel scolaire de la 5^{ème} AP :

II.3.9.1- Analyse des pages : *Projet (1+2+3+4)* :

Le nombre total des pages : **(124)** pages

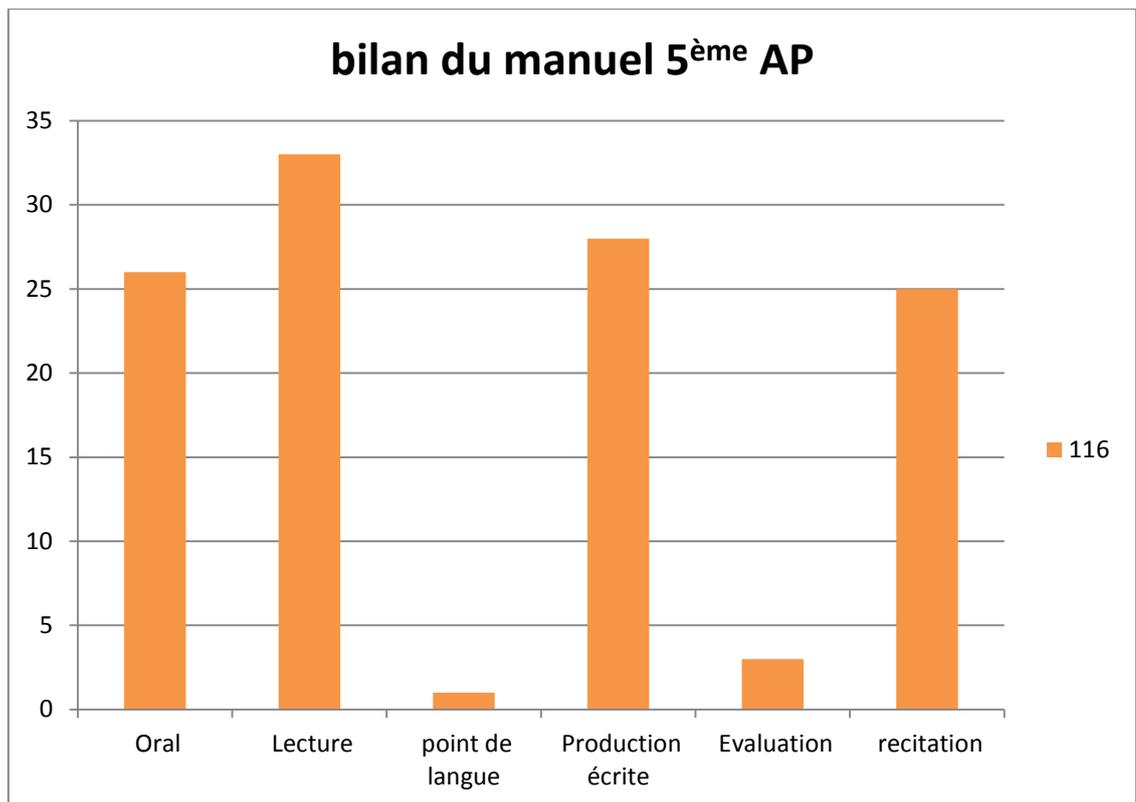
Sur les **124** pages analysées de ce manuel **43** pages contiennent des images (**43/124**) ce qui représente **34.67 %**.

- les pages qui contiennent au moins une image
- les pages qui ne contiennent aucune image



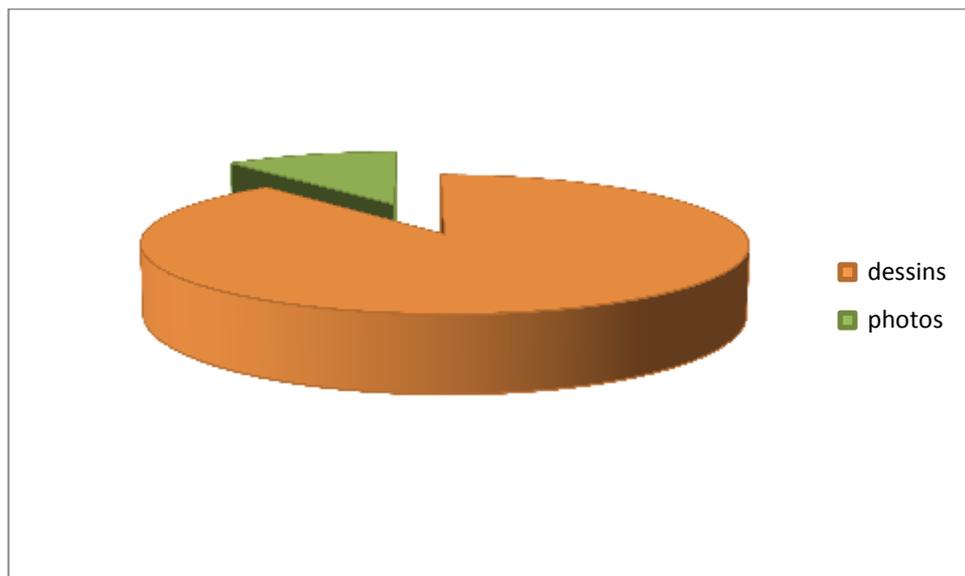
II.3.9.2- Analyse des activités :

- 1- **Oral** : le nombre des images employées avec cette activité c'est (**19** dessins+ **7** photos) ce qui représente **22.41 %** par rapport au total (**103** dessins + **13** photos)
- 2- **Lecture** : le nombre des images employées avec cette activité c'est **33** dessins ce qui représente **28.44 %** par rapport au total (**103** dessins + **13** photos)
- 3- **Production écrite** : le nombre de dessins employés avec cette activité c'est **28** ce qui représente **24.13 %** par rapport au total (**103** dessins + **13** photos)
- 4- **Évaluation** : le nombre de dessins employés avec cette activité c'est **3** ce qui représente **2.58 %** par rapport au total (**103** dessins + **13** photos)
- 5- **Point de langue (grammaire)** : le nombre de dessins employés avec cette activité c'est **1** dessin ce qui représente **0.86 %** par rapport au total (**103** dessins + **13**photos)
- 6- **récitation** : le nombre de dessins employés avec cette activité c'est **25** dessins ce qui représente **21.55 %** par rapport au total (**103** dessins + **13** photos).



II.3.9.3- analyse des images par types :

Sur l'ensemble des images de ce manuel 103 sont de dessins ce qui représente **88.79 %**, les photos représentent **11.20 %** (13 photos).



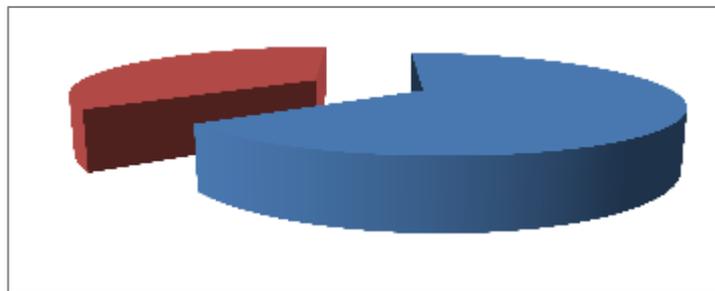
II.4. Analyse images des manuels scolaires des 3 niveaux (3^{ème} AP + 4^{ème} AP + 5^{ème} AP)

II.4.1- Analyse des pages : (3^{ème} AP + 4^{ème} AP + 5^{ème} AP)

Le nombre total des pages : **371** pages

Sur les **371** pages **241** pages contiennent des dessins (**241/371**) ce qui représente **64.95 %**

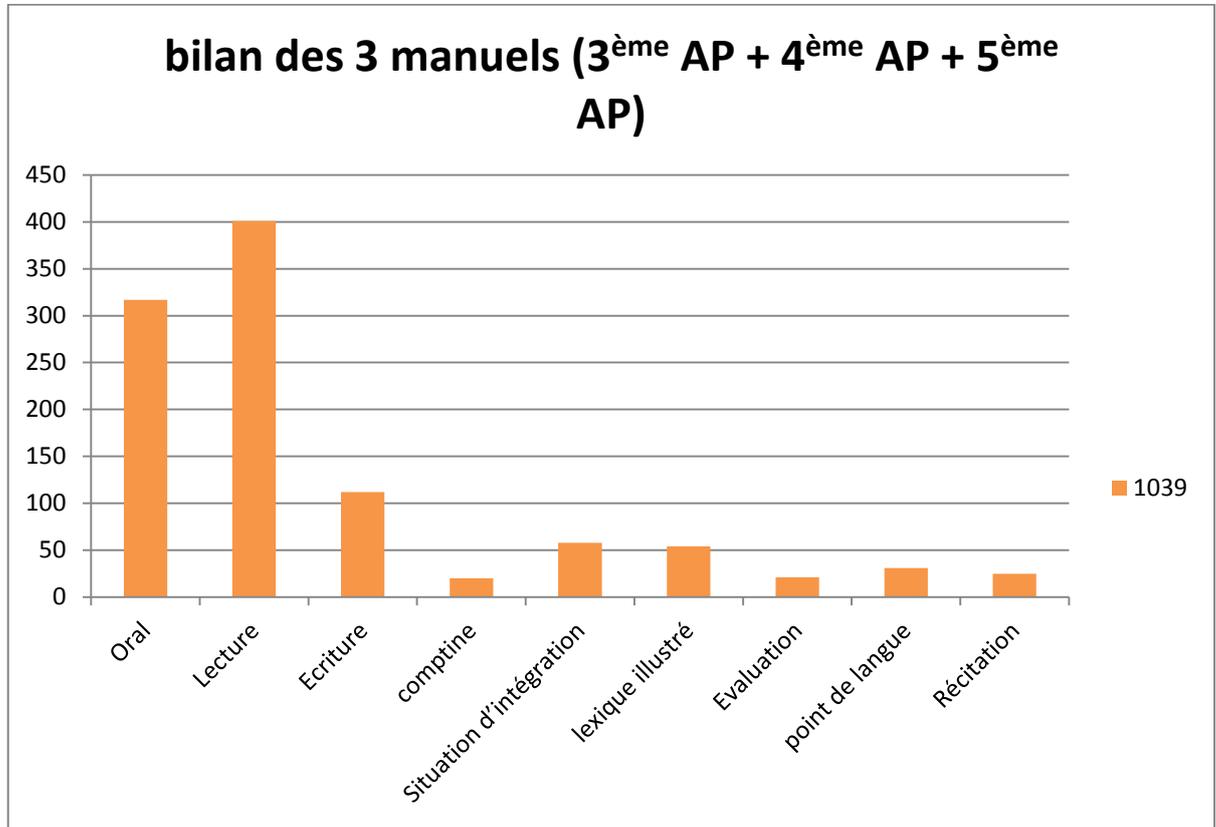
- les pages qui contiennent au moins une image
- les pages qui ne contiennent aucune image



II.4.2- Analyse des activités : (3^{ème} AP + 4^{ème} AP + 5^{ème} AP)

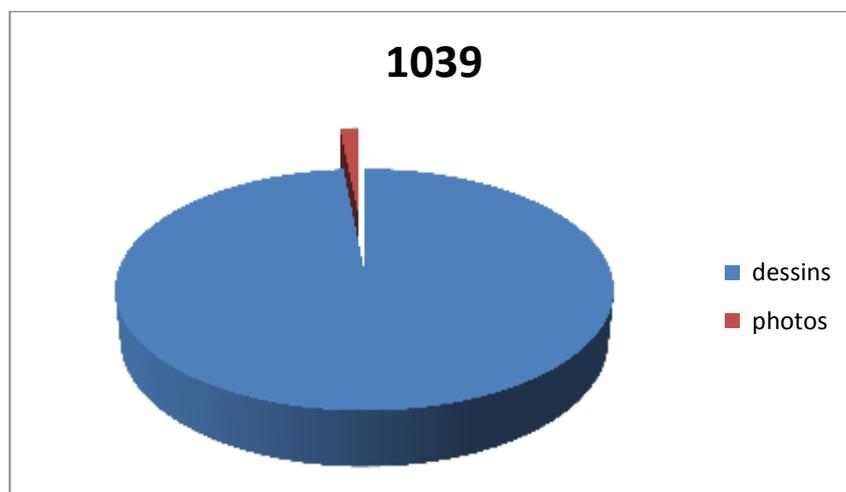
- 1- **Oral** : le nombre d'images employées avec cette activité c'est (**310** dessins+ **7** photos) ce qui représente **30.51 %** par rapport au total (**1023** dessins + **16** photos)
- 2- **Lecture** : le nombre d'images employées avec cette activité c'est (**401** dessins + **1** photos) ce qui représente **38.69 %** par rapport au total (**1023** dessins + **16** photos)
- 3- **Ecriture / Production écrite** : le nombre de dessins employés avec cette activité c'est **112** ce qui représente **10.77 %** par rapport au total (**1023** dessins + **16** photos)
- 4- **Comptine** : le nombre de dessins employés avec cette activité c'est **20** ce qui représente **1.92 %** par rapport au total (**1023** dessins + **16** photos)
- 5- **Situation d'intégration** : le nombre de dessins employés avec cette activité c'est (**57** dessins + **1** photo) ce qui représente **5.58 %** par rapport au total (**1023** dessins + **16** photos)
- 6- **Lexique illustré** : le nombre de dessins employés avec cette activité c'est (**53** dessins + **1** photo) ce qui représente **5.19 %** par rapport au total (**1023** dessins + **16** photos)
- 7- **Evaluation** : le nombre de dessins employés avec cette activité c'est **21** ce qui représente **2.02 %** par rapport au total (**1023** dessins + **16** photos)

- 8- **Point de langue** : le nombre de dessins employés avec cette activité c'est **31** dessins ce qui représente **2.98 %** par rapport au total (**1023** dessins + **16** photos)
- 9- **récitation** : le nombre de dessins employés avec cette activité c'est **25** dessins ce qui représente **2.40 %** par rapport au total (**1023** dessins + **16** photos).



II.4.3- analyse des images des trois manuels par types :

Sur l'ensemble des images des 3 manuels (3^{ème} AP + 4^{ème} AP + 5^{ème} AP) **1023** sont des dessins ce qui représente **98.46 %** les photos représentent **1.54 %** (**16** photos)



Conclusion générale

Conclusion générale

En guise de conclusion, nous voulons rappeler, sur le plan méthodologique, les principaux moments que nous avons parcourus afin que ce travail soit ainsi achevé. Notre questionnement de départ était de savoir quelle place occupe le signe iconique dans l'enseignement-apprentissage du français en Algérie.

Au début, nous avons admis, que le signe iconique est présent dans le quotidien des apprenants, et que ce support joue un rôle positif dans le processus enseignement-apprentissage des langues. C'est pourquoi, nous sommes allés directement puiser dans les différentes méthodologies, ainsi qu'à la didactique de l'image pour essayer de comprendre le rôle de ce support et de repérer ses atouts dans ce processus d'enseignement- apprentissage des langues.

L'intérêt pour nous était de chercher si l'image comme support d'enseignement-apprentissage de français est présente en classe et si ses emplois correspondent aux objectifs d'apprentissage. Mais aussi de savoir les différentes fonctions de ce support dans notre système éducatif après les réformes.

Pour fonder notre recherche nous avons choisi d'étudier les images dans les manuels scolaires de français du cycle primaire, nous avons vu qu'au sein de nos écoles le manuel de français était toujours présent en classe et qu'il jouait un rôle important dans le processus d'enseignement-apprentissage (le manuel bénéficie d'un statut particulier dans nos écoles ainsi qu'au sein de la société Algérienne). Quant à l'image, elle est présente dans les manuels scolaires de français du cycle primaire sous différentes formes et des emplois divers. Par rapport aux autres cycles (moyen, secondaire) mais aussi en comparant ces manuels aux manuels de français du même cycle avant la réforme de l'école.

Nous avons formulé notre problématique qui consistait à s'interroger sur les fonctions didactiques des signes iconiques dans les manuels scolaires de français au cycle primaire en Algérie. Nous avons supposé que les signes iconiques contenus dans les manuels de français de l'école primaire ont divers emplois et que ces supports jouent un rôle important dans les différentes activités.

Conclusion générale

Le choix des manuels de ce cycle était justifié par le statut de ces supports didactiques ainsi qu'à la quantité et la diversité des images dans les manuels de ce palier.

La première partie, intitulé *Le signe iconique et l'enseignement-apprentissage des langues* est composée de deux chapitres. Dans le premier chapitre intitulé *le signe iconique dans le contexte sémiotique*, nous avons d'abord commencé par les définitions les plus importantes, telles que le signe, le signe linguistique et le signe iconique puis nous avons abordé les différentes classifications du signe. Le second chapitre intitulé *La place du signe iconique dans les différentes méthodologies d'enseignement-apprentissage des langues*, il consistait en un survol allant de la méthodologie grammaire-traduction aux approches modernes en mettant l'accent sur l'exploitation de l'image comme support didactique dans ces différentes méthodologies.

Dans la deuxième partie intitulée *Les manuels scolaires de français au cycle primaire en Algérie*, elle était composée de deux chapitres, dont le premier avait porté sur *L'élaboration des manuels scolaires*, alors que le deuxième chapitre, il était consacré aux *Programmes de français au cycle primaire*.

La troisième partie, avait comme titre, *L'image dans les manuels scolaires de français*; composée elle aussi de deux chapitres; le premier chapitre ayant pour titre *Description des manuels scolaires de français*, nous avons procédé à une description détaillée des trois manuels de français de ce palier à savoir, le manuel de la 3^{ème} année primaire, le manuel de la 4^{ème} année et le manuel de la 5^{ème} année du même cycle. Nous avons exposé le contenu de chaque manuel en indiquant ses composantes: chapitres, séquences, activités.

Le deuxième chapitre était consacré à *L'analyse des images contenues dans les manuels scolaires de français*. Nous avons réparti ces images en trois catégories selon la fonction, la première catégorie a regroupé les images contenues dans le paratexte, ces images servent à orienter les apprenants pour une meilleure utilisation de leur manuel ainsi qu'au repérage des différentes activités (manuels de la 3^{ème} année primaire et le manuel de la 4^{ème} année primaire). La deuxième catégorie, a contenu les images décoratives, qui n'ont aucun rôle, juste une fonction esthétique comme les images qui décorent les pages de couverture des trois manuels, et les dessins mis dans les

Conclusion générale

intercalaires (le dessin d'un lapin dans le manuel scolaire de la 5^{ème} année p 10-43-77-11). La troisième catégorie a regroupé les images exploitées dans le processus enseignement-apprentissage avec les différentes activités.

Le manuel scolaire de la 3^{ème} année, formé de 96 pages, 88/96 pages contiennent des images ce qui représente 91.66 %. Ce manuel regroupe 719 images, les dessins représentent 99,58 %, (avec 716 dessins), quant aux photos elles représentent 0,41 % (avec 3 photos). En analysant les activités proposées dans ce manuel nous avons constaté que la lecture comme activité a fait recours à (283 dessins + 1 photo) ce qui représente 39.36 % de l'ensemble (716 dessins + 3 photos), l'oral a regroupé 268 dessins ce qui représente 37,28 %, suivie de la situation d'intégration (7,51 %), de l'écriture (5, 28 %) et des comptines (2,78 %).

Le manuel scolaire de français de la 4^{ème} année primaire composé de 151 pages, sur l'ensemble de ces pages 110 pages contiennent des dessins, ce qui représente 91,66%. Ce manuel comprend 204 dessins ; en analysant les activités contenues dans ce manuels nous avons constaté que l'activité de lecture a employé 85 dessins ce qui représente 41,66 %, l'écriture a regroupé 22,54 % , suivie de l'activité point de langue avec 14,70 %, l'oral 11.27 %, l'évaluation 8,82 % et de la situation d'intégration 0,98%.

Le manuel scolaire de la 5^{ème} année est composé de 124 pages, 43 pages contiennent des images ce qui représente un taux de 34,67 % de l'ensemble des pages. Ce manuel comprend 116 images (103 dessins+ 13 photos), ce qui nous donne un taux de 88,79 % pour le premier type, et 11,20 % pour le deuxième type. En analysant les activités proposées par ce manuel nous avons trouvé que 33 dessins sont liée à la lecture ce qui donne un taux de 28,44 % , la production écrite a regroupé 28 dessins ce qui représente un taux de 24,13% , suivie de l'oral 22,41 %, la récitation 21,55% , l'évaluation 2,58 % , et enfin de l'activité point de langue (grammaire) avec un taux de 0,86 %.

En se basant les données et les statistiques des trois manuels, nous avons eu le bilan suivant : sur l'ensemble des pages analysées 371 pages (3ème AP +4^{ème} AP+5^{ème} AP), 241 pages contiennent des images ce qui représente un taux de 64,95 %. Ces manuels comprennent 1039 images, les dessins représentent 98,46 %, tandis que les

Conclusion générale

photos représentent 1,54 %. En analysant les activités contenues dans les trois manuels nous avons constaté que la lecture a fait le recours à 38,69 % des images (401 dessins + 1 photo), l'oral a regroupé 30,51 % (310 dessins + 7 photos) , suivie de l'écriture/production écrite 10,77% , de la situation d'intégration 5,58%, le lexique illustré 5,19 %, de l'activité point de langue 2,98 %, la récitation 2,40 % , de l'évaluation 2,02% , et enfin les comptines avec un taux de 1,92 %.

Notre souci était de savoir quelle place occupe le signe iconique dans le processus enseignement-apprentissage du français, par l'analyse des trois manuels scolaires de français du primaire en Algérie. Nous pouvons témoigner du rôle du signe iconique dans les trois manuels par sa présence (91,66% des pages des manuels de la 3^{ème} et de la 4^{ème} année primaire contiennent des images), par la diversité de ses fonctions (fonction décorative, fonction didactique, orientation des utilisateurs des manuels par sa présence dans le paratexte) ; ainsi que son exploitation avec toutes les activités (oral, lecture, écriture, évaluation, point de langue, comptine...).

Ce constat, congruent en faveur de nos hypothèses formulées au départ, nous permet, certes, de mieux le considérer, en affirmant un rôle positif et une place importante des signes iconiques dans l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère, notamment dans les manuels scolaires de français dans le cycle primaire en Algérie.

Enfin, nous devons dire que cette étude nous a permis de vivre une expérience avec plaisir, celle de la recherche, nous avons pu étudier les images dans les manuels de français au primaire après la réforme de notre système éducatif. Nous espérons fortement, dans de futures recherches , aborder également , les fonctions didactiques des signes iconiques dans les manuels scolaires de tous les paliers (primaire , moyen et secondaire) , mais les aborder sous d'autres angles, en traitant à titre d'exemple, d'autres problématiques concernant l'une des activités pédagogiques.

Bibliographie

1. Ouvrages théoriques

- Achouche, M. La situation sociolinguistique en Algérie, in Langues et Migrations, Centre de didactique des langues, p.46. Grenoble. : Université des Langues et Lettres de Grenoble. Collection B, Arthaud.
- Barre, M. (1983). L'aventure documentaire : une alternative aux manuels scolaires, Paris : Casterman.
- Bekaert, M., Bosson, L., Evrard, C., Gobert, O., Jacques, C. & Lothar, P. (2001). Géographie- des savoirs pour comprendre les territoires –sociétés, Bruxelles : Boeck Wesmael.
- Ben fatma, M. (1992). Valeurs véhiculées par les manuels scolaires : Le cas d'un livre de lecture de 2e année de l'enseignement primaire, Evaluation de manuels scolaires pour l'enseignement primaire, vol. II, Bordeaux : ACCT.
- Besse, H. (1985). *Méthodes et pratiques des manuels*, Paris, Didier, p.24
- Bloom, B.S., Hastings, J.Th.H. & Madaus, C.F. (Eds) (1971). Handbook on formative and summative evaluation of student learning, New York.
- Bonniol, J.-J. (1984). Influence de l'explication des critères utilisés sur le fonctionnement des mécanismes d'évaluation d'une production scolaire, Bulletin de Psychologie, XXXV, 353, pp. 173-186
- Bosman, C., Gerard, F-M. & Roegiers, X. (Eds) (2000). Quel avenir pour les compétences ? Bruxelles : De Boeck.
- Bougeois, E. & Nizet, J. (1997). Apprentissage et formation des adultes, Paris : PUF.
- Britton, B.K. & Shawn, M.G (1987). Executive control in processes in reading, London : Lawrence Erlbawn Associates, N.J.
- Brunswik, E., Hallar, H. & Valerien, J. (1990). Le développement du manuel scolaire et des matériels didactiques, Institut international de planification de l'éducation (Unesco).
- Burns, R.W. (1975). Douze leçons sur les objectifs pédagogiques, Tard. Par MARCOUX, J.G., Cadre.

- Carton, L. (1991). L'enseignement en perspective historique, Bruxelles : Fondation Travail-université–M.O.C.
- Chatry-Komarek, M. (1994). Des manuels scolaires sur mesure–Guide pratique à l'intention des auteurs de manuels scolaires pour primaire dans les pays en développement, Paris : L'Harmattan.
- Colles, L., Dufays, J-L., Fabry, G. & Maeder, C. (Eds) (2000). Didactique des longues romanes. Développement des compétences chez l'apprenant ; Bruxelles : de Boeck & Duculot.
- Conseil Général de L'enseignement Maternel et Primaire Catholique (1992). Programme intégré, Document expérimental, Liège.
- Consultation internationale en vue de recommander des critères pour l'amélioration de l'étude des problèmes majeurs de l'humanité et de leur présentation dans les programmes d'enseignement et les manuels scolaires, (1990). Bonn : Commission allemande pour l'Unesco.
- Cossette, C. (1982) les images démaquillées ou l'iconique : comment lire et écrire les images fonctionnelles pour l'enseignement, le journalisme et la publicité, Québec, riguil international.
- Courtine, J.J. (2011). Déchiffrer le corps : penser avec Foucault. Grenoble : éditions Jérôme Million .p39
- Cuq, J.P et Gruca, I(2002). Cours de didactique du français langue étrangère et seconde, PUG. p.235
- Curtis, R.V. & Reigeluth, C.M. (1984). The use of analogies in written text. Instructional Science, 13, pp.99-117.
- D'hainaut, L. (1983). Des fins aux objectifs, Bruxelles-Paris : Labor-Nathan.
- Da La Garanderie, A. (1984). Les profils pédagogiques, Paris : Le Centurion.
- Dao T.Q., Bui P.N. , Nguyen M.P., Nguyen A.D. , Gerard, F-M. & Roegiers, X. (1996). Tu Nhiên và Xã Hôi 4, Eveil intégré en sciences sociales et naturelles, Hanoi : Nhà Xuất Bán Giáo Duc–Maison des Editions de l'Education.
- DE Brabandere, L. (1992) ; Il était une fois la multiplication, ou (re)découvrir le plaisir des mathématiques, Paris-Bruxelles : De Boeck Université.

- De Corte, E. Geerligs, C.T., Lagerweij, N.A.J., Peters, J.J. & Vandendergue, R. (1976). Les fondements de l'action didactique, (Trad. Du néerlandais), Bruxelles : De Boeck.
- De Ketele, J.M et Rogiers, X (1993), méthodologie du recueil d'informations, Bruxelles : De boek université, p43-44
- De Ketele, J.-M(1984). Objectif et évaluation : comparaison et confrontation de quelques terminologies utilisées, Bulletin de Pédagogie Universitaire, Kinshasa.
- De Ketele, J.-M. & Roegiers, X. (1991b). Méthodologie du recueil d'informations, Bruxelles : De Boeck Université.
- De Ketele, J.-M. (1983a). Les facteurs de réussite à l'Université, Humanités chrétiennes, 1982-1983, N°4, pp. 294-306.
- De Ketele, J.-M. (1983b). Rédiger un rapport scientifique, Notes de cours– Louvain-la-Neuve : Laboratoire de pédagogie expérimentale (UCL).
- De Ketele, J.-M. (1986). L'évaluation du savoir-être, in J.-M. DE KETELE (Ed.), L'évaluation : approche descriptive ou prescriptive, Bruxelles ; De Boeck université.
- De Ketele, J.-M. (1989). L'évaluation de la productivité des institutions d'éducation, Cahiers de la Fondation Universitaire : Université et société, le rendement de l'enseignement universitaire.
- De Ketele, J.-M. (1993). Objectifs terminaux d'intégration et transfert des connaissances, in HIVON, R. (Ed.), L'évaluation des apprentissages, Sherbrooke : Editions du CRP, pp. 15-25.
- De Ketele, J.-M., Chestrette, M., Cros, D., Mettlin, P. & Thomas J. (1988). Guide du formateur, Bruxelles : De Boeck Université.
- De Landsheere, G. (1982). Introduction à la recherche en éducation, Liège : Ed. Georges Thone ; 5e éd.
- De Margerie, C et Porcher, L. (1981). *Des média dans les cours de langues*. Paris : Clé, international. p53
- Degembe, C. & Kahn G. (1992). Vers une nouvelle conception de la mise en page de documents didactiques, Formation et Technologies, Vol. I, n°2/3, pp. 43-49.

- Deldile, R. & Demoulin, R. (1975). Introduction à la psychopédagogie, Bruxelles : De Boeck.
- Despin, J.-P. & Bartholy, M.-C. (1986). Lettre ouverte à ceux qui veulent tuer le livre scolaire, Paris : Albin Michel.
- Develay, M. (1996). Donner du sens à l'école ; Paris : ESF.
- Dolz, J. & Ollandier, E. (Eds). L'énigme de la compétence en éducation. Bruxelles : De Boeck («Raison éducative », 2).
- Drabo, Y.K. (1980). Les manuels scolaires en Afrique : conditions de production, in Cahiers de pédagogie africaine, n° 2-3, Bordeaux : U.E.R. de sciences sociales et psychologiques.
- Dunniga, L. (1982). Analyse des stéréotypes masculins et féminins dans les manuels scolaires au Québec, Québec : Conseil du Statut de la femme. Eléments pour un examen critique des manuels scolaires, (1978). S.C.M. UNESCO, (Document ronéoté).
- Fountain, S. –Traduction GERARD, F.-M. (1996). Education pour développement humain–Un outil pour un apprentissage global, Bruxelles : De Boeck Université.
- Frydman, M. & Jambre, R. (1983). S' informer pour se former, Paris-Bruxelles : Nathan-Labor.
- Frydman. M et Jambe, R. (1983) S'informer pour se former, Paris-Bruxelles ; Nathan-Labor. p 243-245
- Galisson, R. & all. (1980). D'hier à aujourd'hui la didactique des langues étrangères. Du structuralisme au fonctionnalisme. p. 03. Paris : CLE International.
- Gerard, F.-M. & Roegiers, X. (1997). Les manuels scolaires au service d'une pédagogie de l'intégration– Exemple d'un manuel d'éveil aux sciences sociales et naturelles, Education-Formation, n° 247, 9-22.
- Gerard, F.-M. (1996). Apprendre à rechercher et à traiter l'information : le rôle des manuels scolaires, in Méthodologie de la consultation de références pour la formation des formateurs, Bruxelles : CEDEF/ULB–Ministère de l'Education, de la Recherche et de la Formation, pp.82-88.

- Gerard, F.-M. (1997). Fruit ou compétence ? Capacité ou légume ? Billet d'hum(e/o)ur face au jargon pédagogique, Français 2000, 154-155, 2-6.
- Gerard, F.-M. (2001). L'évaluation de la qualité des systèmes de formation, Mesure et Evaluation en Education, Vol. 24, n°2-3.
- Gerard, F.-M. , Duquesne, F. & Tourneur, Y. (1988). Efficacité d'un structurant préalable (l'építome) en fonction des caractéristiques personnelles des étudiants. European Journal of Psychology of Education, Vol. III, n°3, pp. 287-301.
- Gerard, F.-M. , Libeau, F., Roegiers, X. & Van Lint, S. (1991). Cahier de tests et Fichier de remédiation– Réseau mathématique 2, Bruxelles : De Boeck.
- Gerard, F. Rogiers, X. Des manuels scolaires pour apprendre, concevoir, évaluer, utiliser .Bruxelles. De Boeck. p13
- Giordan, A. & al. (1983). L'élève et / ou les connaissances scientifiques, Berne : Peter Lang.
- Goldstein, B. (2009). *Working with images a resource book for the language classroom*. Combridge university press.
- Gough, Ph.B. & Tunmer, W.E. (1986). Decoding, reading, and reading disability, Remedial and Special Education, Vol.7 (1), pp. 6-10.
- Grevisse, M. (1999). Le bon usage, Paris : De Boeck-Duculot, 13e édition refondue par GOOSSE, A. Guide de production de manuels scolaires pour les pays en voie de développement, (1991). Sèvres (France) : Centre international d'étude pédagogiques.
- Hamline, D. (1980). Les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue, Paris : Ed. E.S.F.
- Harrow, A.J. (1972). A Taxonomy of the Psychomotor Domain, New-York : D.McKay.
- Henry, G. (1975). Comment mesurer la lisibilité, Bruxelles-Paris : Labor-Nathan.
- Huot, H. (1989). Dans la jungle des manuels scolaires, Paris : Seuil.
- Jadoule, J.-L. (1991a). tout dépend de l'usage qu'on en fait, Echec à l'échec– Dossier Manuels scolaires, Bruxelles : CGE, n°82.
- Jakobson, R. (1963). Essais de linguistique générale, Paris, minuit, T1, P.79
- Joly, M. (2005). Introduction à l'analyse de l'image, Armand Colin. p.29

- Joly, M. (2005). *L'image et les signes*, Armand Colin. p.101
- Jonnaert, Ph. (1988). *Conflits de savoirs et didactique*, Bruxelles-Paris : De Boeck Université.
- Jonnaert, Ph., Lauwaers, A. & Pesenti, M. (1989-1990). *Capacités, compétences, situations et fonctionnement cognitif, Cadre conceptuel de la recherche « Radioscopie de l'étudiant arrivé au terme du cycle supérieur des études secondaires générales dans l'enseignement francophone »*, Louvain-la-Neuve : Laboratoire de pédagogie expérimentale.
- Kaci, T. (2003). *Réflexions sur le système éducatif*. Alger : Casbah.
- Klinkenberg, J. M. (1996). *Précis de sémiotique générale*, De Boeck et Larcier S.A, p.377
- Le Boterf, G. (1994). *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Paris : Edition de l'organisation.
- Le Boterf, G. (1997). *De la compétence à la navigation professionnelle*. Paris : Edition de l'organisation.
- Le Boterf, G. (1998). *L'intégration des compétences*, Paris : Edition de l'organisation.
- *Le guide générale–Cadre de référence relatif aux exigences s'appliquant au matériel didactique de base en formation générale (1991)*. Québec : Direction générale de l'évaluation et des ressources didactiques/Direction des ressources didactiques.
- Lebrun, M. (2000). *Des technologies pour enseigner et apprendre*, Bruxelles : De Boeck Université, 2e éd.
- Lelclercq, D. Donnay, J. & De Bal, R. (1977). *Construire un cours programmé*, Bruxelles-Paris : Labor-Nathan.
- LIEURY, A. (1991). *Mémoire et réussite scolaire*, Paris : Dunod.
- Martinet, J. (1975). *La sémiologie*, éditions SEGHERS, Paris, p.69
- Martinet, J. (1973). *La sémiologie*, éditions SEGHERS, Paris .p.60
- Martinez. P. (1996). *La didactique des langues étrangères, p.18*. Paris : PUF, Que sais-je?

- Mayer, R.E. (1980). Elaboration techniques that increase the meaning fulness of technical text : an experimental test of the learning strategy hypothesis, *Journal of Educational Psychology* ; 72, 6, pp. 770-784.
- Meirieu, Ph. (1989). *Enseigner, scénario pour un métier nouveau*, Paris : Edition ESF.
- Merrill, M.D. (1983). Component Display Theory, in C.M. REIGELUTH (Ed.). *Institutional Design Theoris and models : an Overview of their current states*, Hillsdale, New Jersey : Lawrence ErlbaumAss. Publ.
- MinderR, M. (1977). *Didactique fonctionnelle : objectifs, stratégie, évaluation*, Liège : Dessain.
- Mingat, A. & Suchaut, B. (2000). *Les systèmes éducatifs africains–Une analyse économique comparative*. Bruxelles ; De Boeck Université.
- Mostefa, B. (1982). *La culture en Algérie mythe et réalité*, p.142. Alger : SNED.
- Mugny, G. & Carugati, F. (1991). *Théorie du conflit sociocognitif*, in Mugny, G., *Psychologie sociale du développement cognitif*, Berne : Peter Lang.
- Noel, B. (1983). *Le style cognitif– Cours de psychologie différentielle*, Mons : Université de l'Etat, Publication du DESTE.
- Noel, B. (1991). *La métacognition*, Bruxelles : De Boeck Université.
- Oppel, Y. (1976). *L'analyse des manuels scolaires*, Neuchâtel : IRDP/M 76.02.
- Orivel, F. (1989). *Les manuels scolaires dans les écoles primaires de l'Afrique francophone sub-saharienne*, Dijon : Institut de recherche sur l'économie de l'éducation.
- Paerce, D. (1984). *Guide pour la planification et la gestion des projets gouvernementaux de production de manuels scolaires : recherche des facteurs de réduction des coûts*, s.l : s.n.
- Paquay, L. & Roegiers, X. (1999). *Caractériser des pratiques d'évaluation de compétences*. Louvain-la-Neuve, UCL, Département des sciences de l'éducation.
- Parmentier, Ph. & Paquay, L. (2001). *Quels ingrédients de situations d'enseignement .apprentissage favorisent-ils le développement de compétences*. Louvain-la-Neuve : UCL.

- Peirce, C.S. (2005). écrits sur les signes, cité par, Martine Joly, in *l'image et les signes*, Armand Colin,
- Perrenoud, Ph. (1997). Construire des compétences dès l'école. Paris : ESF.
- Perrenoud, Ph. (1998). L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages. Entre deux logiques. Paris : ESF.
- Platon. (1949), *la république*, trad. E. Chambry, les belles lettres, Paris, cité par Martine Joly, *introduction à l'analyse de l'image*, Armand Colin, 2005, p.8
- Porcher, L. (1976). introduction à une sémiotique des images, Paris, Didier, p.204
- Poth, J. (1997).la conception et la réalisation des manuels scolaires initiations aux techniques d'auteurs, centre international de phonétique appliquée. Mons. agence de la francophonie ACCT. p12
- Puren, C. (2002). La Didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme, Didier, « Essais », 1994, cité par Cuq, J.-P.et Gruca .I, Cours de didactique du français langue étrangère et seconde, pp. 249-250. Paris : PUG.
- Roegiers, X. (2005).l'approche par compétences dans l'école algérienne, ONPS. p.12
- Rogiers, X. Gérard, F. (2009).Des manuels scolaires pour apprendre, concevoir, évaluer, utiliser, De Boeck, p 82-102
- Saussure, F. Cours de linguistique générale, édition Talantikit, 2002, p.33
- Sbaa, R. (2013). L'Algérie et la langue française ou l'altérité en partage, p 38. Paris: PubliBook
- Seguin, R (1989), l'élaboration des manuels scolaires- guide méthodologique, UNESCO.
- Yaiche, F. (1986). Photos –expressions. Paris. Hachette.p12

2. Périodiques et articles de revues :

- « le collège des années 2000, la mutation des collèges un collège pour tous et pour chacun : discours du 7 juin 1999 ».Bulletin officiel de l'éducation nationale, N°4, p.III

- Apreito, P.N (1983). Le projet « Manuel scolaire aux Philippines », Perspectives, Revue trimestrielle de l'éducation, Unesco, Vol. XIII, n°3.
- Atbach, P.G (1983). problèmes clés du manuel scolaire dans le tiers monde, Perspectives, Revue trimestrielle de l'éducation, Unesco, Vol. XIII, n°3.
- Barthes, R. « rhétorique de l'image ». Dans Communication n°4, Paris, seuil, 1964, p.43
- Braibant, J.-M. & Gerard, F.M (1996). Savoir lire : une question de méthodes ?, Bulletin de psychologie scolaire et d'orientation, 1, 1996 : 7-45.
- Catherine, M. (2014). « l'image en didactique des langues et des cultures : une thématique de recherche ancienne remise au goût du jour ». Dans Synergie Portugal N° 2. 2014 p122
- Corbett, J. (2003). an intercultural approach to english language teaching. Clevedon : Multilingual Matters, cité par Catherine Muller in l'image en didactique des langues et des cultures : une thématique de recherche ancienne remise au goût du jour, synergie Portugal N° 2. 2014 p123
- Cortès, J. (1981) « L'ancien et le nouveau testament de la didactique des langues ». Dans Revue de Phonétique, (*Problématique SGAV et approche communicative*).pp.59-60
- Coste, D(1975). « les piétinements de l'image ». Dans Etude de linguistique appliquée.N°17.p6
- Darras, B. « signe iconique ; signe visuel ». Dans Revue internationale de communication, 6, Paris, l'harmattan1997, p29-39.
- De Ketele, J.-M. & Roegiers, X. (1991a). Le recueil d'informations, l'évaluation, le contrôle, la mesure, la recherche : serviteurs et maîtres, Les évaluations–Actes du colloque international francophone à Carcassonne de l'A.F.I.R.S.E. 9-10-11 mai 1991, Toulouse : PUM, pp. 143-161.
- De Ketele, J.-M., (1996). L'évaluation des acquis scolaires : quoi ? Pourquoi ? pourquoi ?, Revue Tunisienne des Sciences de l'Education, 23, 17-36.
- Des manuels pour apprendre, (1988). Rencontres pédagogiques, n° 23, Paris : Institut national de recherche pédagogique.
- El Watan, 01/08/99.

- Gerard, F.-M. & Roegiers, X. (1999). L'évaluation d'un manuel de littérature : la rigueur d'une démarche au service du plaisir de l'écriture, *Enjeux–Revue de didactique du français*, n°45, 105-118.
- Gerard, F.-M. (2000). Savoir, oui...mais encore !, *Forum–pédagogies*, mai 2000, 29-35.
- Gerard, F.-M. (2002). L'indispensable subjectivité de l'évaluation, *Antipodes*, n°156, avril2002 ; 26-34.
- Gobinathan, S. (1983). Place du manuel scolaire en Asie, *Perspectives, Revue trimestrielle de l'éducation, Unesco*, Vol. XIII, n°3.
- Gouzien, J.L. (1987). in *Cahiers pédagogiques*, 252, mars 1987, pp. 4-8.
- Heyneman, S.P. (1990). La production de manuels scolaires dans les pays en développement, *Finances & Développement, Publication trimestrielle du Fonds Monétaire International et de la Banque Mondiale*, Vol.27, N°1, Mars 1990.
- *Journal Officiel de la République Algérienne*, N° 4 du 24 janvier 2009, p7.8.
- Jadoule, J.-L. (1991). Les manuels illisibles ? , *Echec à l'échec, Bruxelles* : CGE, n°82.
- L'image dans l'enseignement des lettres. Rapport IGEN ,1999-2000
- Lacasse, D. & Quattara, A. (1990). Le livre en Côte d'Ivoire–Rapport présenté au Comité du suivi sur la valorisation des ressources humaines, Montréal : LMB, International Multi ressources
- Mbuyi, D. (1988). Manuels scolaires et intégration nationale en Afrique orientale, *Perspectives, Revue trimestrielle de l'éducation, Unesco*, Vol. XVIII, n°4, pp. 579-592.
- Miliani, M. (2003). La dualité français-arabe dans le système éducatif algérien, in « *Educations et Sociétés Plurilingues* », n°15, CMIEBP, Aosta, décembre,p.18.
- Naouel, A-M. (2013). « La diversité linguistique et culturelle dans le système éducatif algérien ». Dans *Revue internationale d'éducation de Sèvres*. p. 56
- Nyssen, H. (1970). « L'Algérie en 1970, telle que j'ai vue ».Dans *Jeune Afrique*. collection Arthaud, B. Paris.1970, P.77.
- Pautet, A. (2005) « représentations picturales et imagerie collectif ». Dans *étude de linguistique appliquée* N°138.p137

- Pearce, D. (1983). Production des manuels scolaires, Perspectives, Revue trimestrielle de l'éducation, Unesco, Vol. XIII, n°3.
- Tardy, M. (1975). « La fonction sémantique de l'image ». Dans E.L.A N° 17. janvier-mars Didier. p.3.

3. Dictionnaires :

- Courchelle, C. & all. (1998). *Dictionnaire pour l'étude et la pratique du français au collège*. Paris : Librairie Vuibert.
- Cuq, J-P. (2003). ASDIFLE. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International.
- Delattre, P. (1984). Recherches interdisciplinaires, in Encyclopedia Universalis, 9,1261-1266.
- Foulquié, P. (1971). *Dictionnaire de la langue pédagogique*. Paris : PUF.
- Galisson. R. et Coste. D. (1976). *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris : Hachette.
- Hanse, J. & Blampain, D. (2000). Nouveau dictionnaire des difficultés du français moderne, Paris : De Boeck-Duculot, 4e édition (Livret + CD-Rom).
- Le bon usage (1980).
- Le Petit Larousse illustré (2001). Le premier du siècle.
- Le Petit Robert (2000).
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Paris : Guérin/Eska.
- Malmquist(2008). Dans Robert J-P. *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Paris : Ophrys.
- Morfaux, L-M. & Lefranc, J. (2005). *Nouveau vocabulaire de la philosophie et des sciences humaines*. Paris : Armand Colin.
- Reuter, Y. & all. (2007). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles : De Boeck.

4. Manuels et programmes :

- Djilali, K. Boulouaf, A. Lefsih, A. (2010). *Manuel de français de la 1^{ère} année secondaire*. Alger. ONPS.

- Djilali, K. Melzi, A. (2012). *Livre de français 4^{ème} année moyenne*. Alger. ONPS.
- Koriche, H. Dadda, A. Immamouine, M. (2016). *Mon livre de français 4^{ème} année primaire*. Alger. ONPS.
- M'Hamsadji-Tounsi, M. Bezaoucha, A. Mazouzi-Guesmi, S. (2009). *Mon premier livre de français 3^{ème} année primaire*. Alger. ONPS.
- Madagh, A. Meraga, C. Bouzelboudjen, H. (2016). *Manuel de langue française première année moyenne 1^{ère} AM*. Alger. ENAG éditions.
- Mahboubi, F. Rekkab, M. Allaoui, A. (2012). *Manuel de français de la 3^{ème} année secondaire*. Alger. ONPS.
- Melkhir, A. H. Saliha, H. A. et Ourida, M.B. (2013). *Mon livre de français. 4^{ème} année moyenne*, Alger : ONPS.
- programme de français de la 1^{ère} année moyenne. (2016). Alger : ONPS
- programme de français de la 1^{ère} année secondaire. (2010). Alger : ONPS.
- programme de français de la 2^{ème} année moyenne. (2013). Alger : ONPS
- programme de français de la 2^{ème} année secondaire. (2009). Alger : ONPS.
- programme de français de la 3^{ème} année moyenne. (2013). Alger : ONPS
- programme de français de la 3^{ème} année secondaire. (2012). Alger : ONPS
- programme de français de la 4^{ème} année moyenne. (2012). Alger : ONPS
- programme de français de la 3^{ème} année primaire. (2010). Alger : ONPS.
- Programme de français de la 4^{ème} année primaire. (2016). Alger : ONPS.
- programme de français de la 5^{ème} année primaire. (2010). Alger : ONPS.
- Sadouni- Medagh, A. Bouzelboudjen, H. Leffad, Z. (2013). *Manuel de français 2^{ème} année moyenne*. Alger. ONPS.
- Sriti, L. Ferrah, S. Ajroud, N. Noui, F. Nadji, M. (2010). *Mon livre de français 5AP*. Alger : ONPS.
- Zegar, B. Boumous, A. Betouaf, A. (2009). *Manuel de français. Deuxième année seconadaire*. Alger. ONPS.

5.Sitographie :

- http : www.uned.es
- <http://www.education.gouv.fr/cid61373/les-manuels-scolaires-situation-et-perspectives.html>
- https://fr.wikipedia.org/wiki/Manuel_scolaire ,19 mars 2018
- Philippe perrennoud, l'approche par compétence, www.unge.ch
- www.comviz.Ulaval.ca
- www.comviz.Ulaval.ca
- www.larousse.fr/dictionnaires/francais
- www.lepointdufle.net/p/educationalimage.htm
- www.lepointdufle.net/penseigner/educationalimage-fiches-pedagogiques.htm

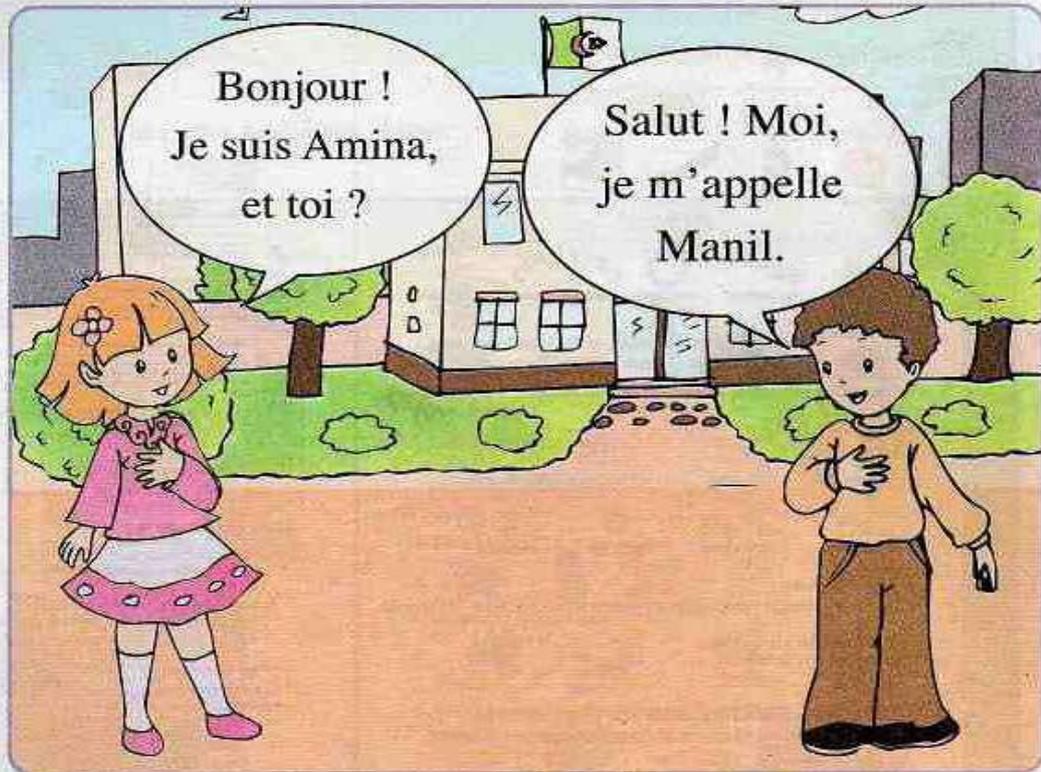
Annexe 1

**Les images contenues dans
le manuel scolaire de la 3^{ème}**

AP

3ème année primaire

3ème année primaire P1



Compréhension et production de l'oral p 08

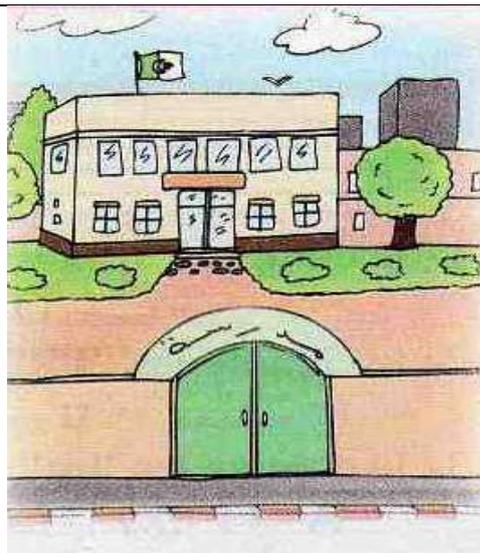
.....
.....



Activité : compréhension de l'oral p9



Activité : compréhension de de l'écrit
Activité de pré-lecture p10



Activité : compréhension de de l'écrit
Activité de lecture p11



Manil



Amina

Activité : compréhension de l'écrit
Activité de lecture p11



Activité : compréhension de de l'écrit
Activité de lecture + production de l'oral p11

1- Je complète avec la lettre qui manque.



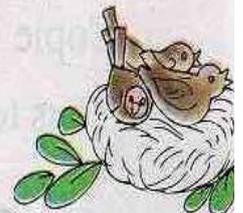
Man-l



Amin-

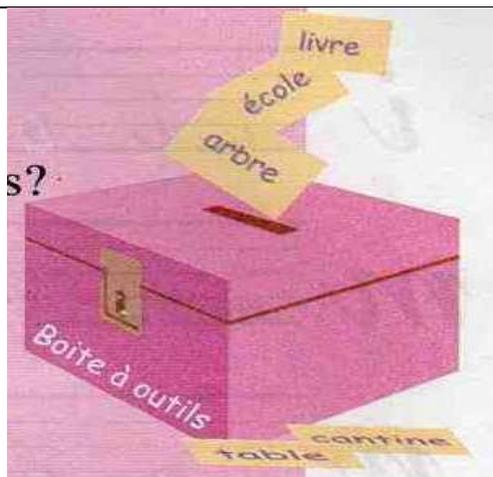


une -oto



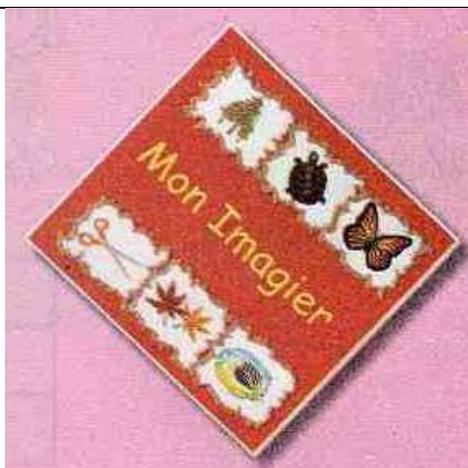
un -id

Activité : production de l'écrit p13
écriture

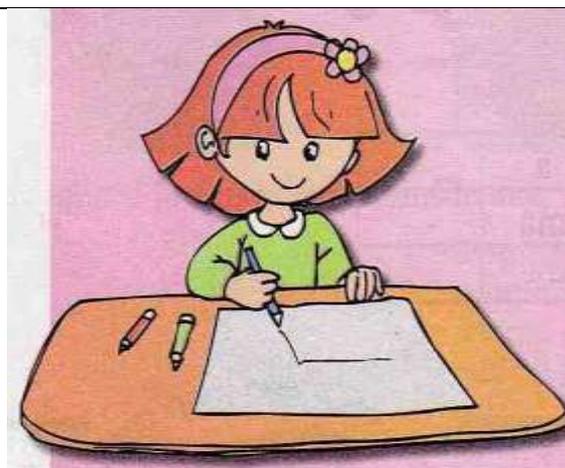


Situation d'intégration p14
Activité : production de l'écrit

.....



Situation d'intégration p14
Activité : production de l'écrit



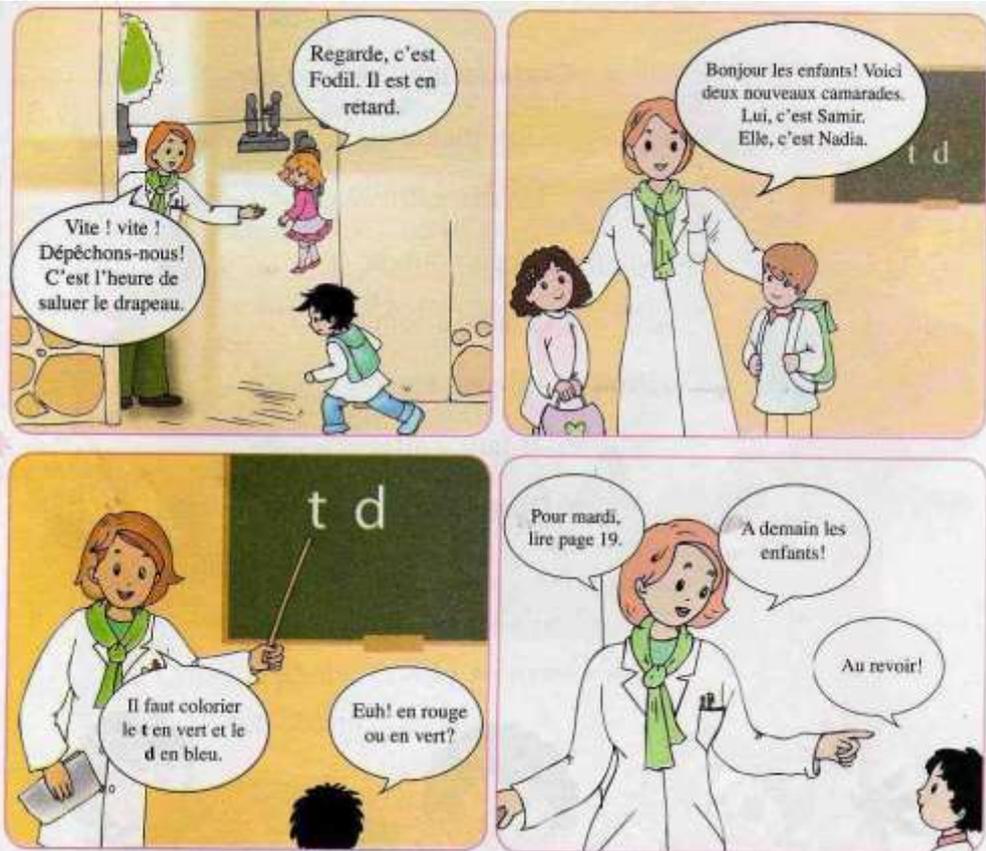
Situation d'intégration p14
Activité : production de l'écrit

.....



Compréhension et production de l'oral (comptine) p15

.....
.....



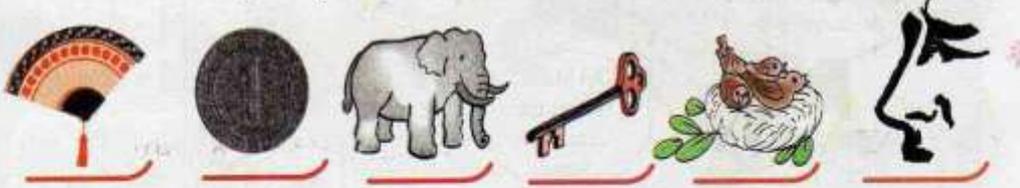
Compréhension et production de l'oral p16

.....
.....

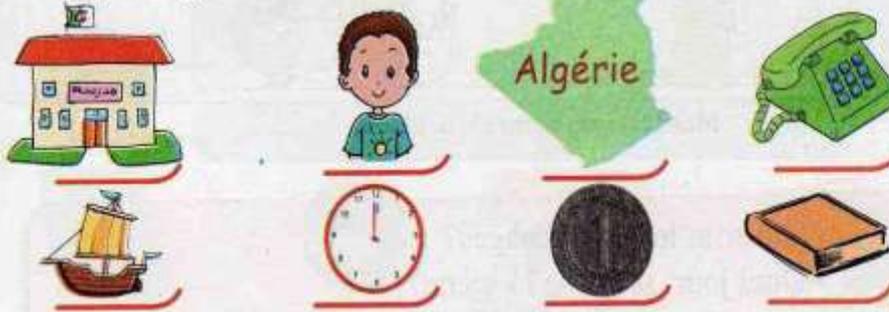
3- Je lève la main quand j'entends "e".



4- Je croise les bras quand j'entends "é".

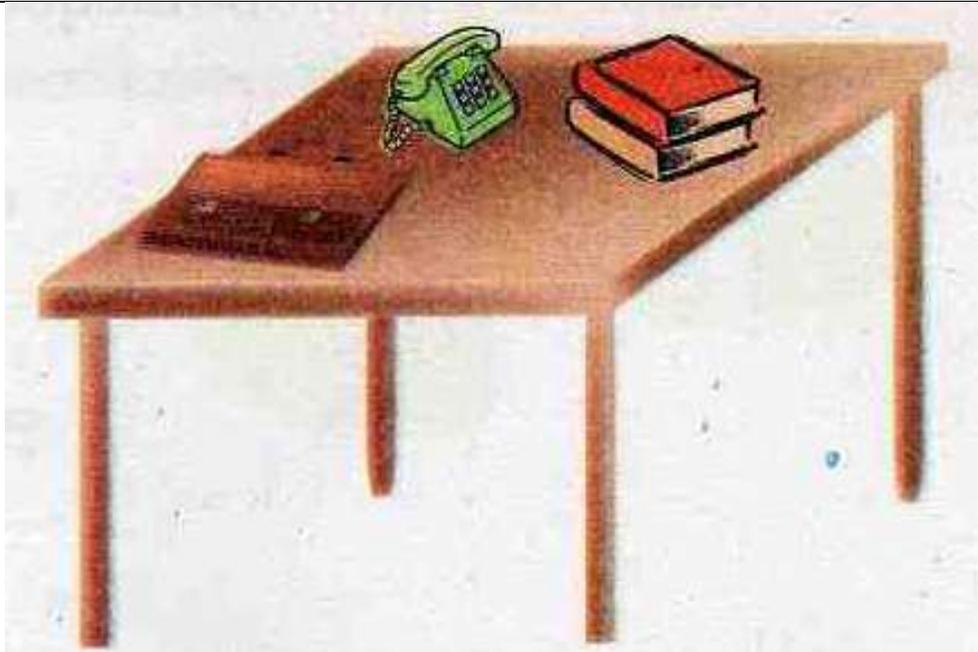


5- Je regarde et je dis.



Compréhension et production de l'oral p17

.....
.....



production de l'oral p17

.....
.....

Aujourd'hui, mardi, nous allons écouter une belle comptine.

Sur les jours de la semaine!

Une comptine sur les lettres ou sur les chiffres?

Aujourd'hui, mardi, nous allons écouter une belle comptine.

Qui veut aller à la bibliothèque chercher des livres de comptines?

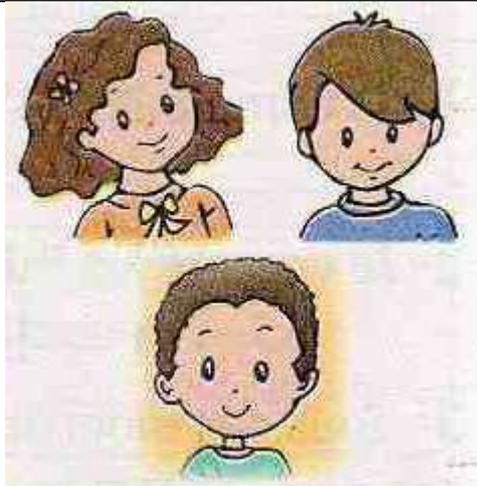
Oui Manil, va avec ton camarade Samir.

Moi madame!

Manil est mon camarade de classe.

Activité : compréhension de de l'écrit
Activité de pré-lecture p18

.....



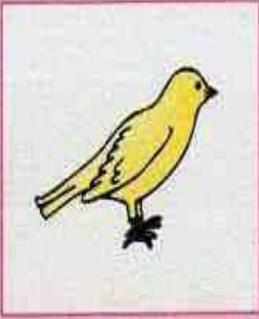
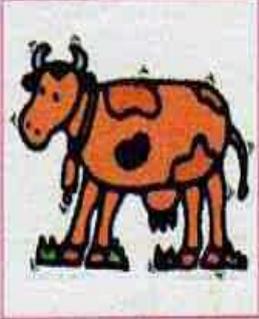
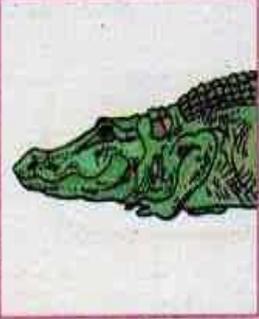
Activité : compréhension de de l'écrit p19

.....
.....

			
un drapeau	un dinar	une école	un cartable

Activité : compréhension de de l'écrit p19

.....
.....

			
chat	canari	vache	crocodile

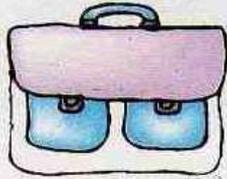
Activité : compréhension de de l'écrit p20

.....
.....

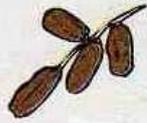
			
un -inar	la -a-e	-ix	un -é

Activité : compréhension et production de l'écrit p20

.....
.....



un car--ble



des --ttes



un --léphone

marc
6 ma
2008

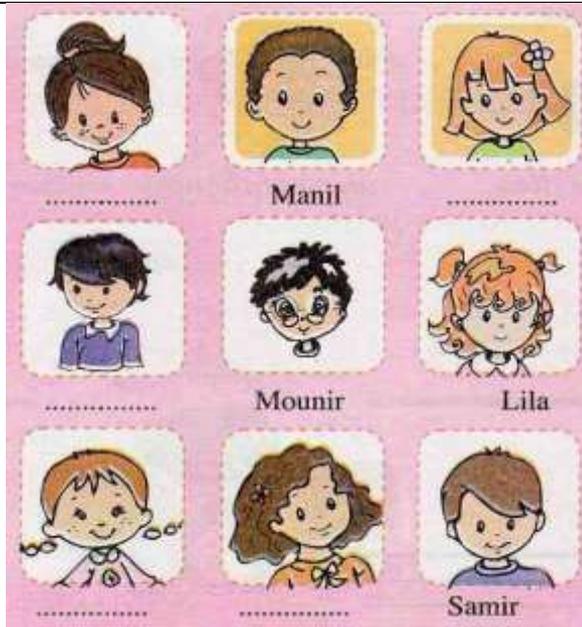
mar-

Activité : production de l'écrit p21

.....
.....

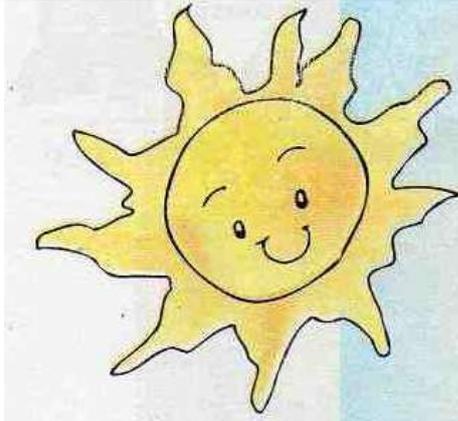


Activité : production de l'écrit p21



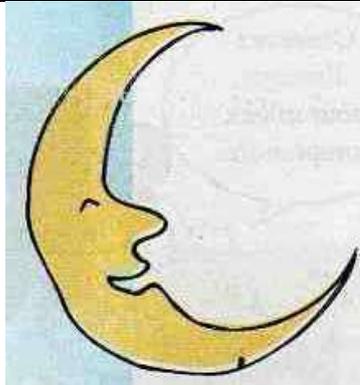
Compréhension et production de l'écrit

Production de l'oral p22



Compréhension et production de l'oral (comptine) p23

.....
.....



Compréhension et production de l'oral (comptine) p23

.....
.....



Compréhension et production de l'oral (comptine) p23

.....
.....



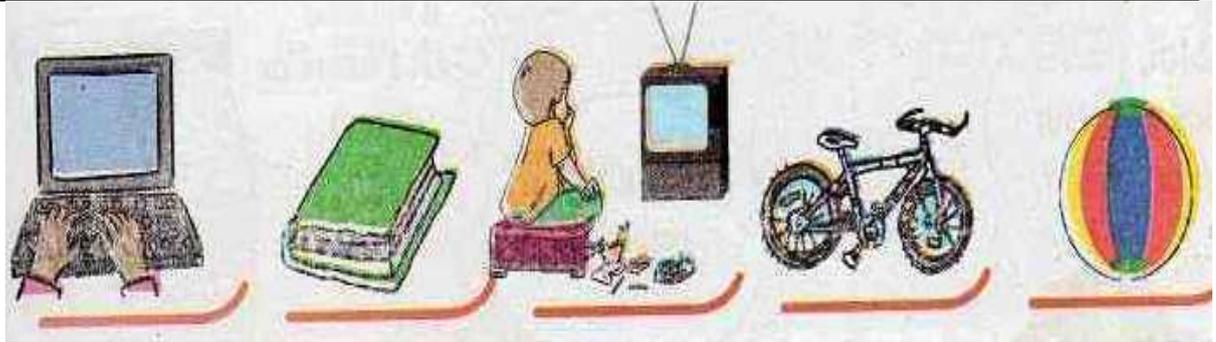
Compréhension et production de l'oral (comptine) p23

.....
.....



Compréhension et production de l'oral p24

.....
.....



Production de l'oral p25

.....
.....

4- J'entends le son "o", je lève la main.



5- J'entends le son "r", je lève la main.



Compréhension de l'oral p25

.....
.....

6- J'entends le son "l", je croise les bras.



7- Je nomme les articles scolaires et je dis à quoi ils servent.



Compréhension de l'oral p25

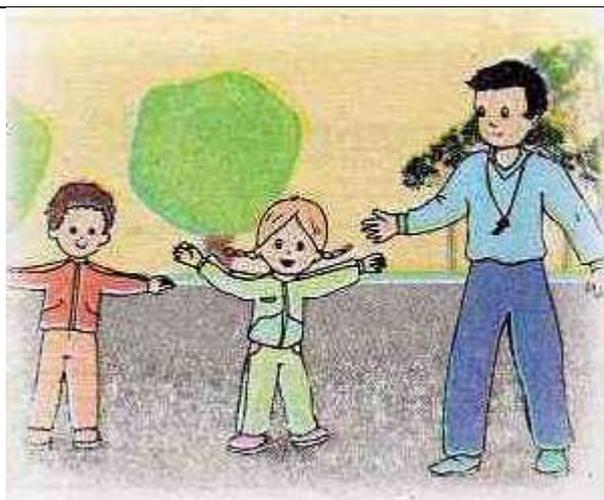
Production de l'écrit (lexique)

.....



Activité : compréhension de de l'écrit p26
Activité de pré-lecture

.....

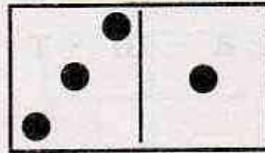


Activité : compréhension de de l'écrit p27

.....



le livre



le domino



la port

Activité : compréhension de de l'écrit p27

.....
.....



Activité : compréhension de de l'écrit p27

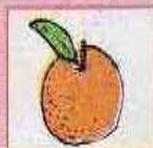
Production de l'oral

.....

2- Je montre la lettre "r" quand je la vois dans le mot.



une prune



une mandarine



une pomme



un citron



une frai

Des exercices liés à la lecture p28

.....
.....



Des exercices liés à la lecture p28

.....
.....



une pi-e



ma-di



une ta-tine

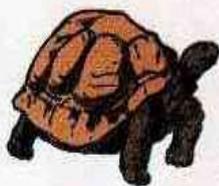


un -it

Des exercices liés à la lecture p28

.....
.....

1- Je complète par : ar - or - ur.



une t--tue



un m--

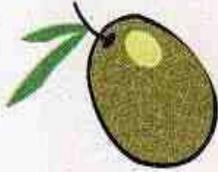


une m--mit

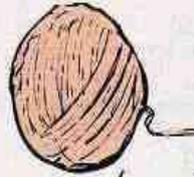
Activité : production écrite p28

.....
.....

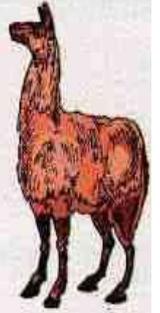
2- Je complète par : la - lo - li.



une o--ve



une pe--te



un --m

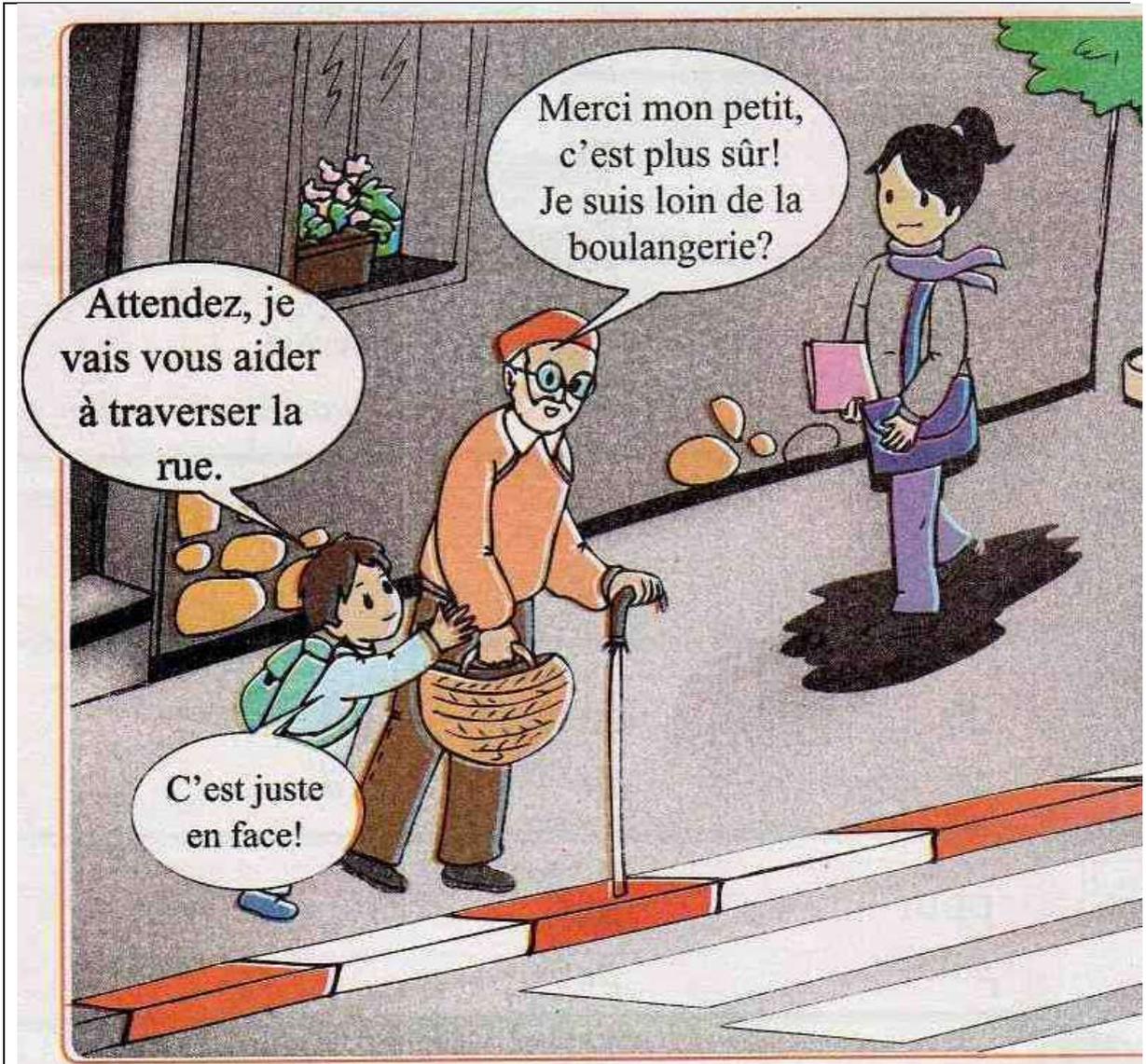
Activité : production écrite p28

.....
.....



Situation d'intégration (écriture) p30

.....
.....



Compréhension et production de l'oral p 32

.....
.....



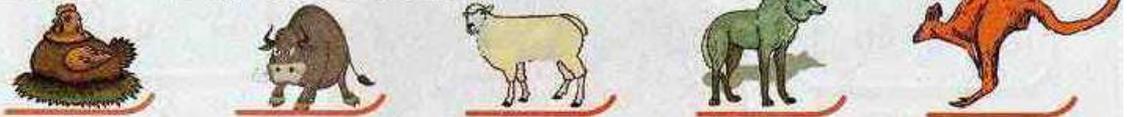
Des exercices liés à la compréhension et la production de l'oral p33

.....
.....

3- J'entends "u" je lève la main.



4- J'entends "ou", je croise les bras.

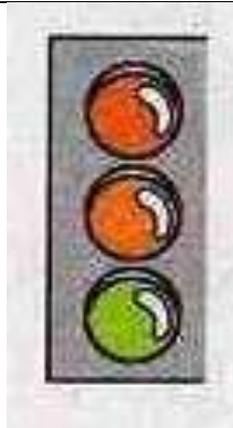


5- J'entends "p", je lève la main. J'entends "b", je croise les bras.



Des exercices liés à la compréhension et la production de l'oral p33

.....



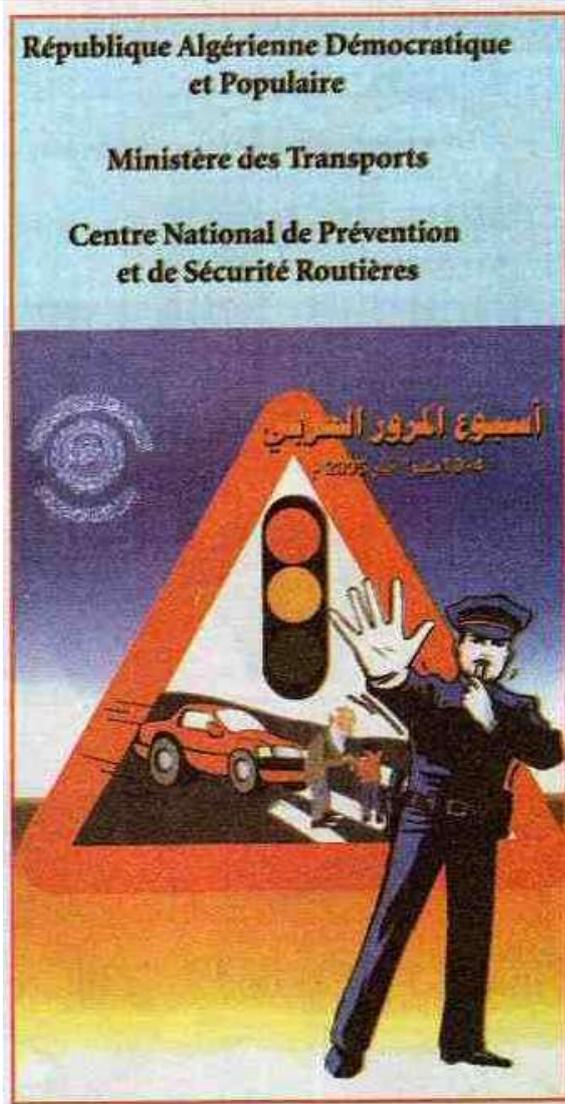
Des exercices liés à la compréhension et la production de l'oral p33

.....
.....



Des exercices liés à la compréhension et la production de l'oral p33

.....
.....



Activité : compréhension de de l'écrit p34

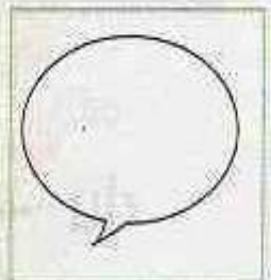
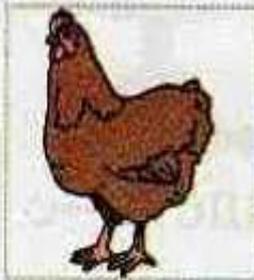
Activité de pré-lecture

.....



Activité : compréhension de de l'écrit p35

.....
.....



Activité : compréhension de de l'écrit p35

.....
.....

1- Je vois "u", je lis les mots à haute voix.



la jupe



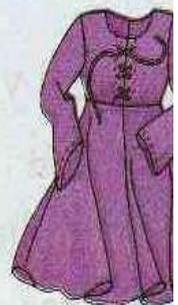
la veste



les lunettes



le pull



la robe

Des exercices liés à la lecture p36

.....
.....

	la bouche		la -ouche
	la -ouche		la -ouche

Des exercices liés à la lecture p36

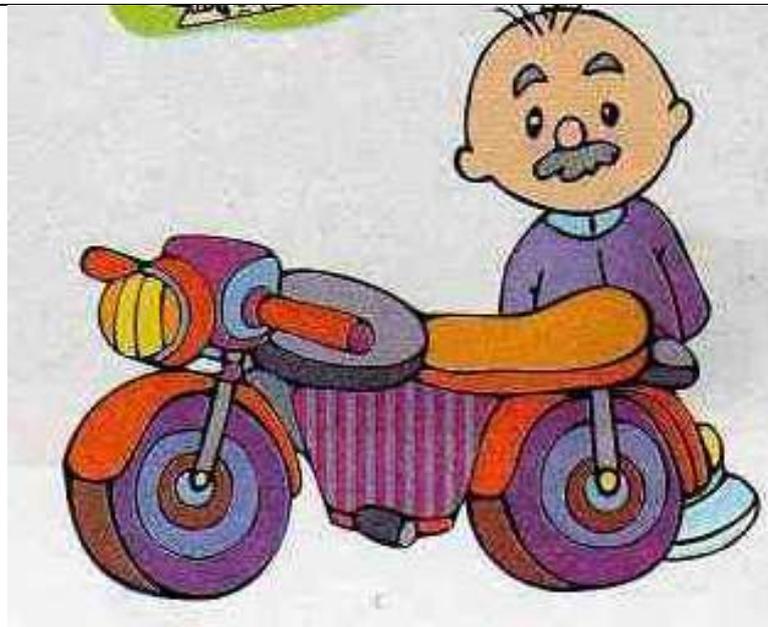
.....
.....

7- Je complète les mots par "bl" ou "br" et je les lis.

				
du --é	un ar--e	une ta--e	un tim--e	une --ioche

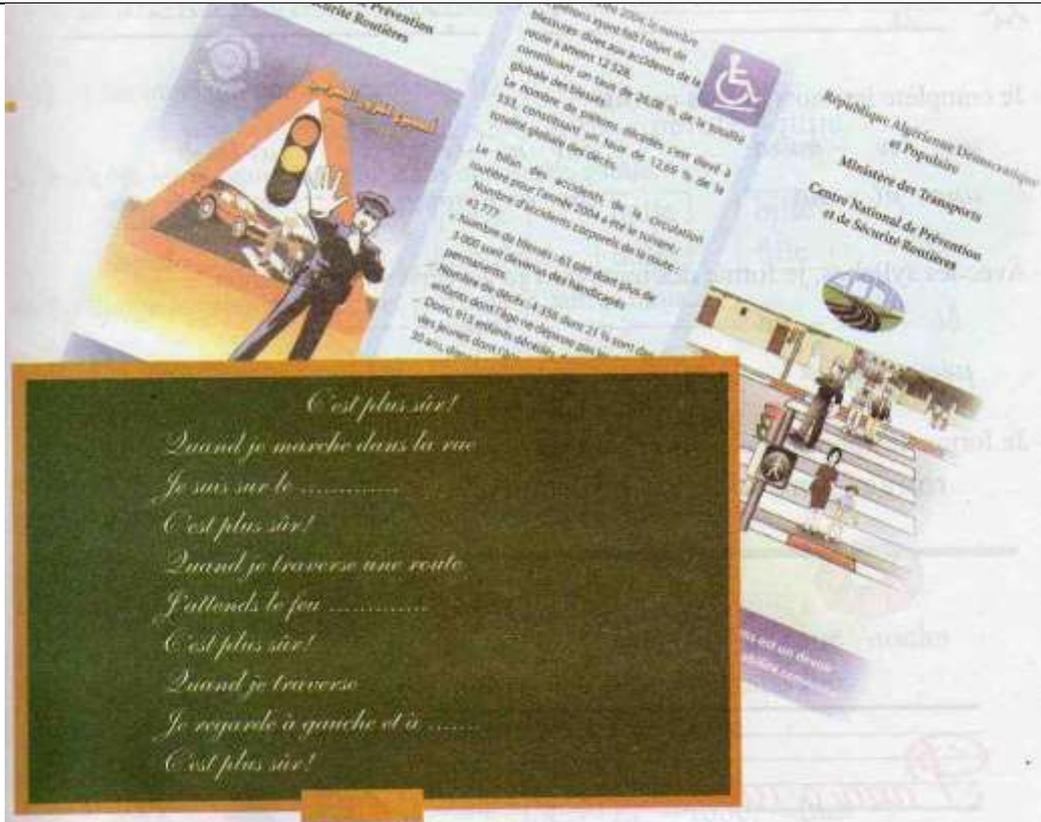
Des exercices liés à la lecture p36

.....
.....



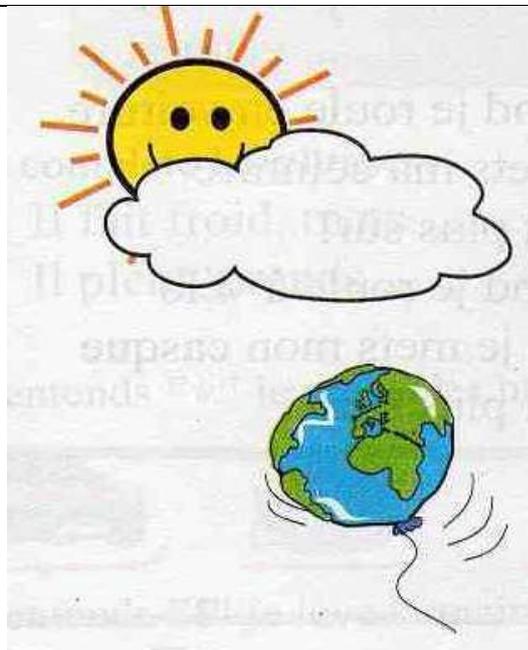
Activité de production (écriture) p37

.....
.....



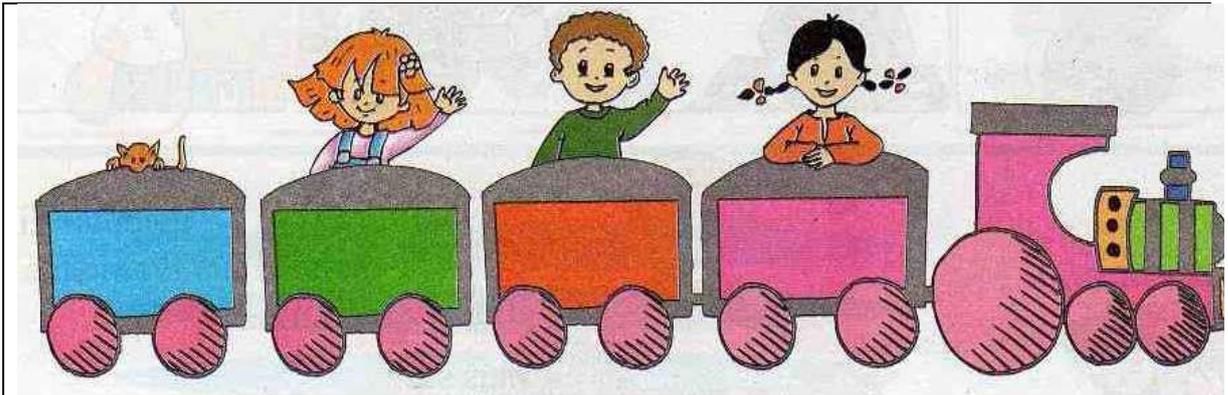
Situation d'intégration (compréhension et production de l'écrit + production de l'oral) p38

.....
.....



Compréhension et production de l'oral (comptine) p39

.....
.....



Compréhension et production de l'oral (comptine) p39

.....
.....



Compréhension et production de l'oral p40

.....



production de l'oral p40

.....
.....

3- J'entends "v" je croise les bras.



4- J'entends "f" je lève la main.



5- J'entends "oi", je croise les bras.

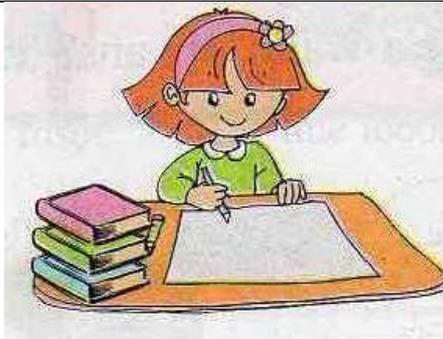


6- Je dis ce que je peux manger.



Des exercices liés à l'oral p41

.....
.....



Des exercices liés à l'oral p41



Activité : compréhension de de l'écrit p42
Activité de pré-lecture

.....

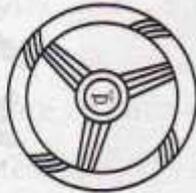


Activité : compréhension de de l'écrit p43

.....
.....



un feu de
signalisation



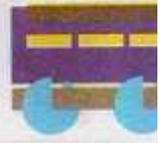
un volant



une fusée



une locomotive



un wago

Activité : compréhension de de l'écrit p43

.....
.....

1- Je vois "f" je lis le mot.



la fenêtre



la table



la cuisinière



le réfrigérateur



le fer à repass

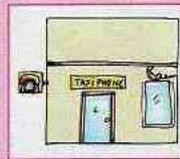
2- Je vois "ph" je lis "f".



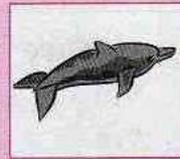
le téléphone



la pharmacie



le taxiphone



le dauphin



l'éléphant

Des exercices liés à la lecture p44

.....
.....

Il ou--e le li--e.

7- Je complète les mots avec "fr" et je les lis.



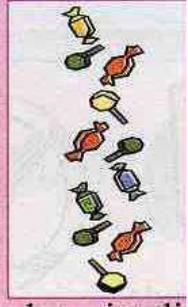
des --ites



du --omage



des --aises



des --iandi

Des exercices liés à la lecture p44

.....
.....



Des exercices liés à la production écrite (écriture) p45



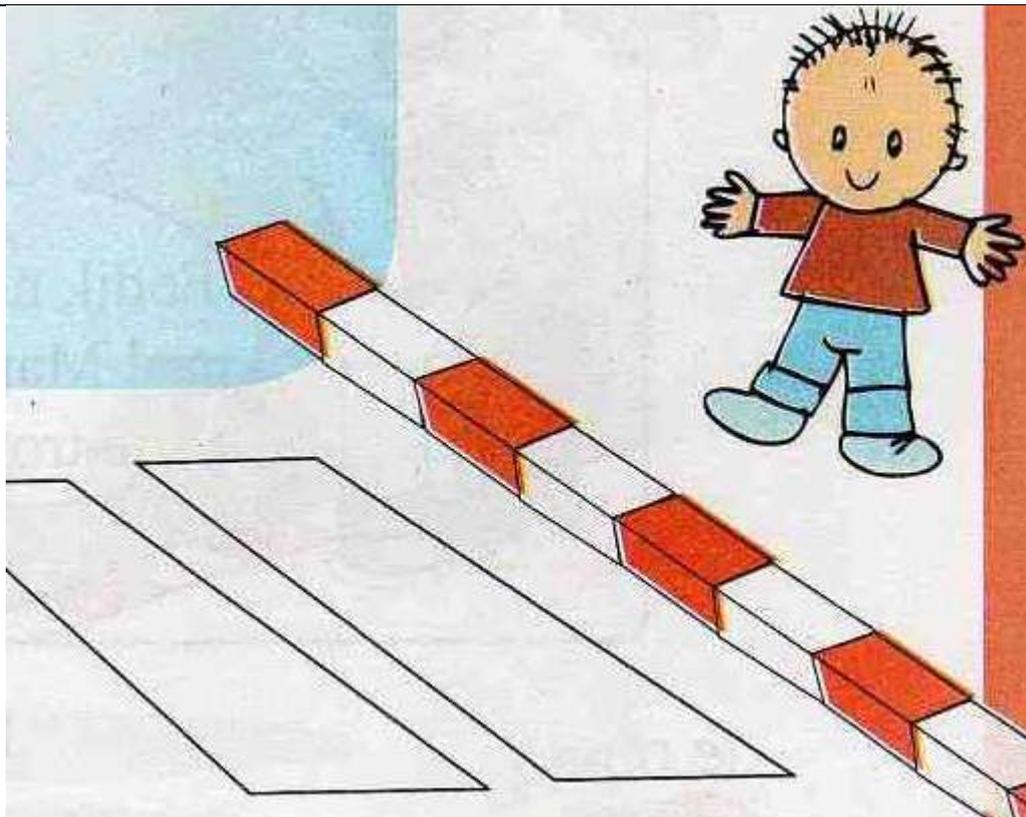
Situation d'intégration (compréhension et production de l'écrit + production de l'oral) p46

.....
.....



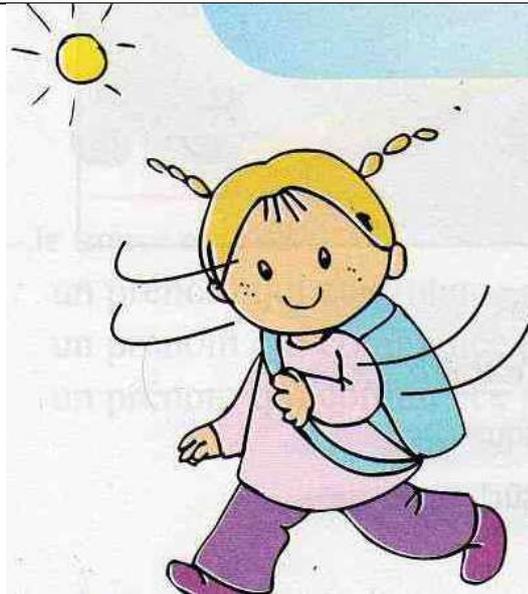
Compréhension et production de l'oral (comptine) p47

.....
.....



Compréhension et production de l'oral (comptine) p47

.....
.....



Compréhension et production de l'oral (comptine) p47

.....
.....



Compréhension et production de l'oral p48

.....
.....

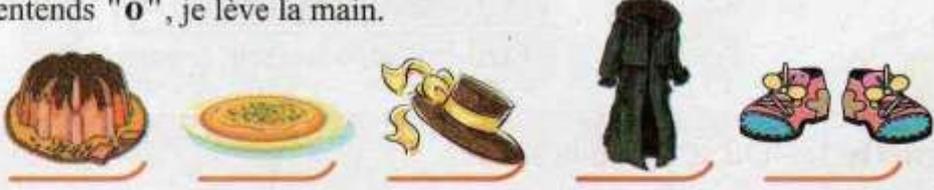
2- J'entends "s" je lève la main.



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



4- J'entends "o", je lève la main.



5- Je regarde et je dis.

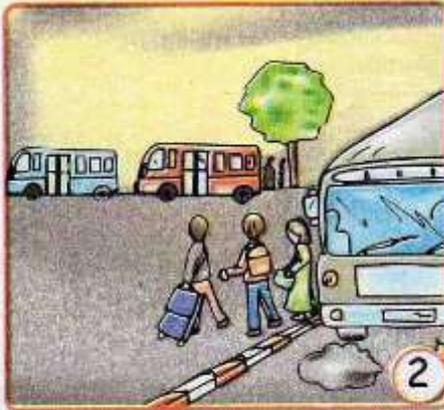


Des exercices liés à l'oral p49

.....
.....



Activité : compréhension de de l'écrit p50
Activité de pré-lecture



Les voyageurs s'arrêtent à la gare.

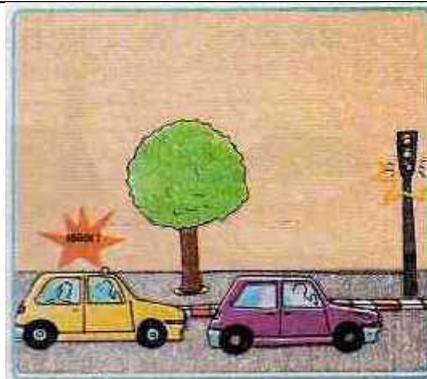
Activité : compréhension de de l'écrit p50
Activité de pré-lecture

.....



Fazil et Rosa traversent la rue.

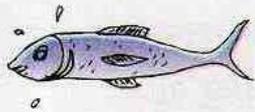
Activité : compréhension de de l'écrit p50
Activité de pré-lecture



Activité : compréhension de de l'écrit p51

.....

.....



une sardine



un zèbre



une souris

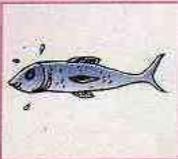


un taxi

Activité : compréhension de de l'écrit p51

.....

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



la sardine



la salade



la soupe



samedi



la tasse



la bass

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



zéro



le zèbre



le zoo



le gazon

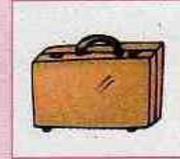
3- Je vois "s", je lis "z".



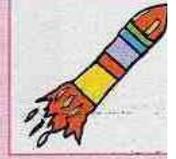
la rose



le vase



la valise



la fusée

Des exercices liés à la lecture p52

.....

5- Je lis.



Des exercices liés à la lecture p52

.....



Situation d'intégration (compréhension et production de l'écrit + production de l'oral) p54

.....
.....

dialogue

Les enfants, voici le coin vert de la classe.

Oui, les plantes aiment la lumière.

Quelles belles fleurs!

Près de la fenêtre?

Il y a des roses et de jolies marguerites.

Les voici!

Attention! Ne casse pas la tige!

Montre-moi les marguerites!

Compréhension et production de l'oral p56

.....

.....

Les plantes n'ont pas besoin de lumière.

4- J'entends "k" je lève la main.



5- J'entends "g", je croise les bras.



6- J'entends "an", je lève la main.



Des exercices liés à l'oral p57

.....
.....



Des exercices liés à l'oral p57

.....
.....



Qui a apporté des légumes secs?
Bien Kamel!
Et toi Amina?
Moi, j'ai apporté des lentilles.
J'ai des haricots secs.
J'ai apporté des lentilles.
J'ai des haricots secs.

Allons les semer dans les petits pots.
Attention aux oiseaux!
Ma tante m'a donné des graines de marguerite.
J'ai apporté des pois-chiches.
Oui, ils picorent les graines.
J'ai apporté des graines de marguerite.
J'ai apporté des pois-chiches.

Activité : compréhension de de l'écrit p58

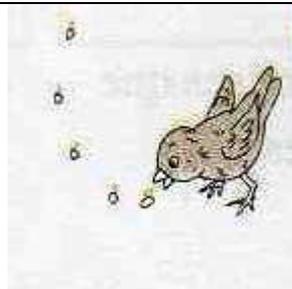
Activité de pré-lecture

.....



Activité : compréhension de de l'écrit p59

.....
.....



Activité : compréhension de de l'écrit p59

.....
.....

1- Je vois "c" - "q" - "k" , je lis "k".



Des exercices liés à la lecture p60

.....
.....

2- Je regarde, je lis.



Des exercices liés à la lecture p60

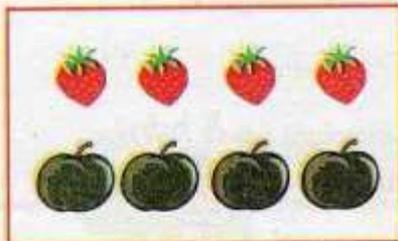
.....
.....

5- Je regarde, je lis.



Des exercices liés à la lecture p60

.....
.....



Il y a **autant** de fraises que de pommes.



Il y a **plus** de tomates que de courgettes.



Il y a **moins** de roses que de marguerites.

Des exercices liés à la lecture p60

.....
.....



Situation d'intégration (compréhension et production de l'écrit) p62

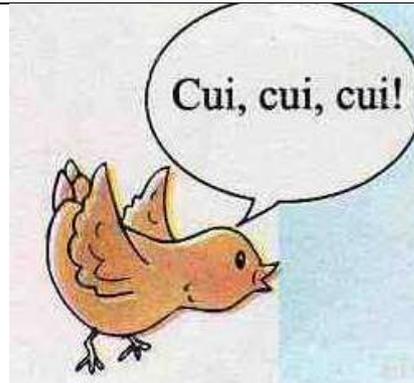


Situation d'intégration (compréhension et production de l'écrit) p62



Compréhension de l'écrit et production de l'oral (comptine) 63

.....
.....



Compréhension de l'écrit et production de l'oral (comptine) 63

.....
.....



Compréhension de l'écrit et production de l'oral (comptine) p63

.....
.....



Compréhension de l'écrit et production de l'oral (comptine) p63



Compréhension et production de l'oral p64

.....
.....

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



4- J'entends "j" je lève la main.



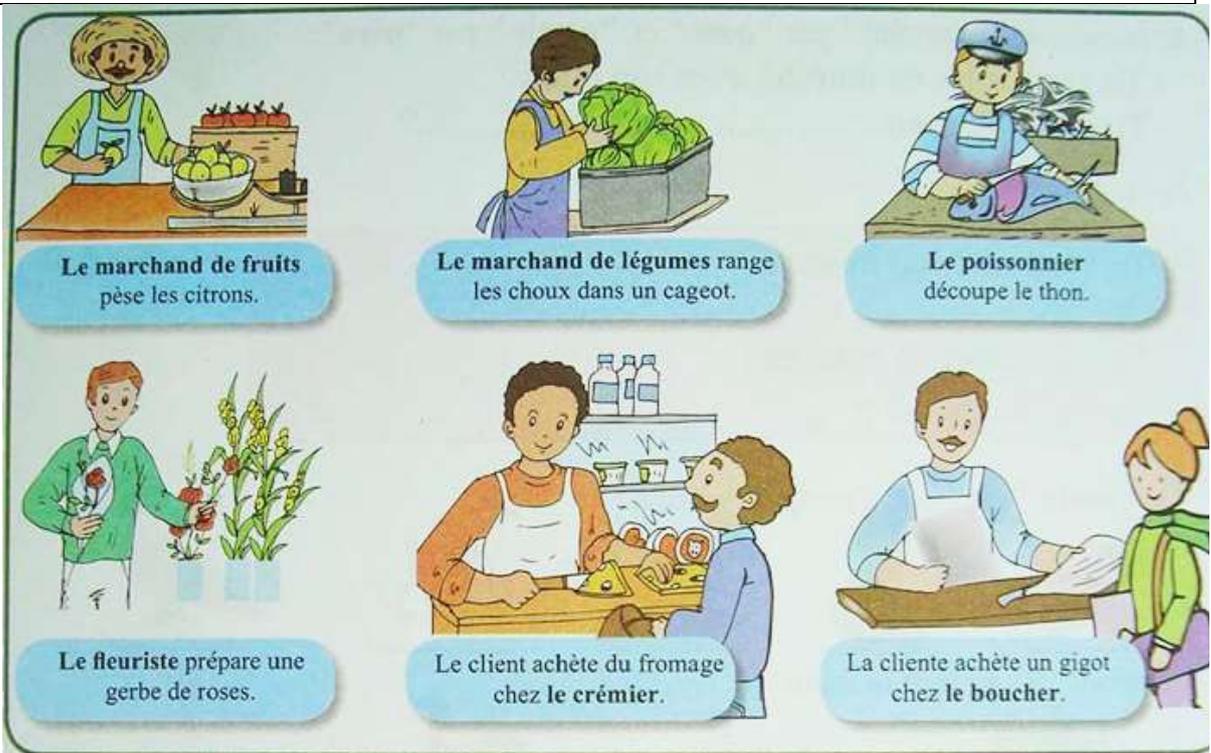
5- Je dis à haute voix ce que je vois sur chaque dessin.



6- Je dis à haute voix ce que je vois sur chaque dessin.



Des exercices liés à l'oral p65



Le marchand de fruits pèse les citrons.

Le marchand de légumes range les choux dans un cageot.

Le poissonnier découpe le thon.

Le fleuriste prépare une gerbe de roses.

Le client achète du fromage chez le **crémier**.

La cliente achète un gigot chez le **boucher**.

Activité : compréhension de de l'écrit p66
Activité de pré-lecture



un chou



un capuchon



un cageot



une jupe

Activité : compréhension de de l'écrit p67

.....
.....

1- Je vois "g" je lis "j".



l'orange



la cage



la courgette



la neige



la bougie

2- Je vois "gu", je lis "g".



une figue



une guitare



une bague



une guirlande



une marguerite

3- Je regarde, je lis.



une niche



une cheminée



une échelle



du chocolat



un chapeau

4- Je regarde, je lis.



un ballon



des ballons



un bouton



des boutons



un bonbon



des bonbons



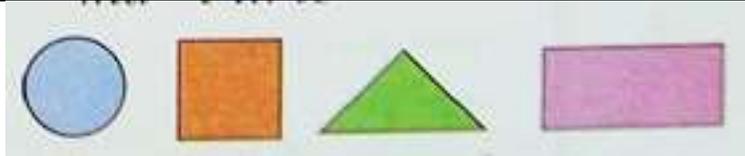
un jeton



des jetons

Des exercices liés à la lecture p68

.....
.....



Activité de production (écriture) p69



Situation d'intégration (compréhension et production de l'écrit + production de l'oral) p70

Liste des fruits et des légumes

- pommes de terre
- oranges
- salade verte
- tomates
- bananes
- cerises
- courgettes
- carottes
- navets
- mandarines
- pommes
- concombres

Viande

- poulet
- côtelettes
- gigot
- escalope

Poissons

- morlan
- sardine
- thon

Fruits

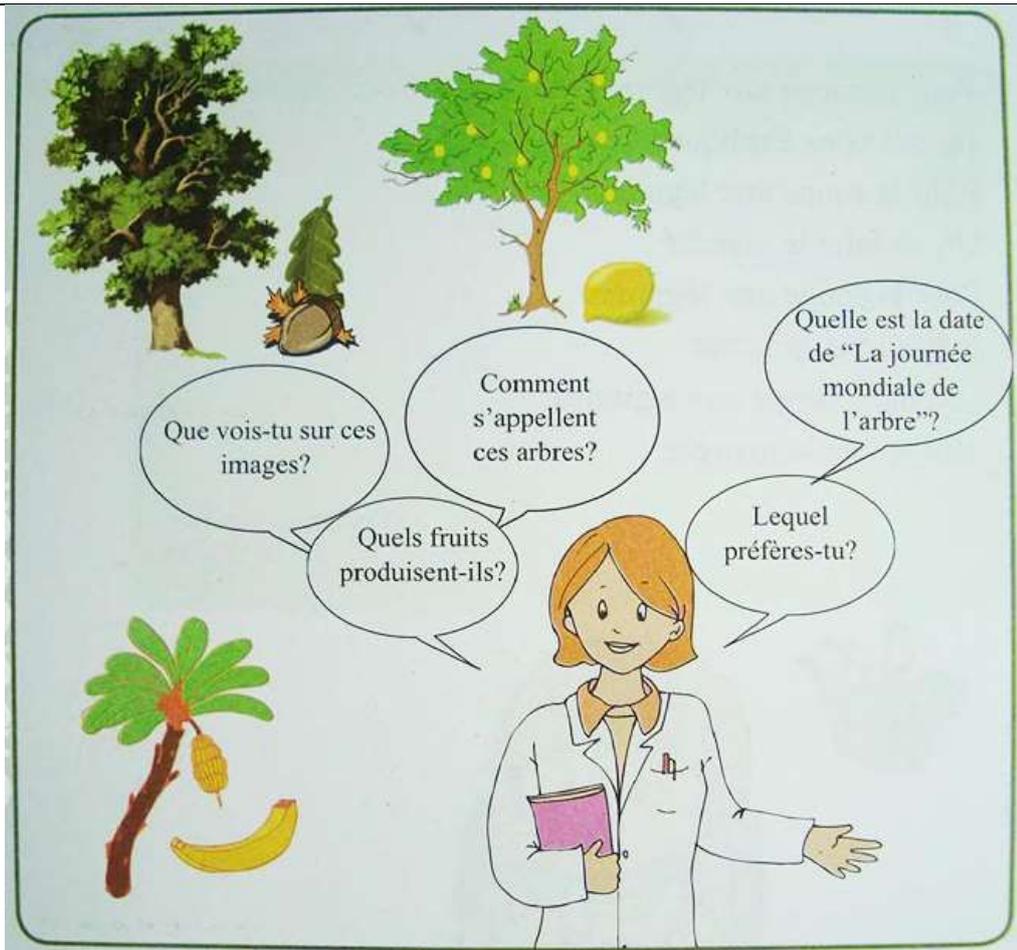
Légumes

Situation d'intégration (compréhension et production de l'écrit + production de l'oral) p70



Compréhension de l'écrit et production de l'oral (comptine) p71

.....
.....

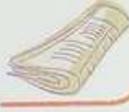


Compréhension et production de l'oral p72

3- J'entends "an", je lève la main, j'entends "on" je croise les bras.



4- J'entends "g" je lève la main, j'entends "j" je croise les bras.



5- Je regarde, je dis :

11

30

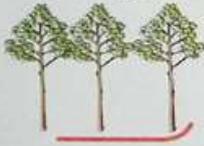
40

50

60

100

6- Je regarde, je dis : l' -le - la ou les devant chaque dessin.



Des exercices liés à l'oral p73

.....
.....

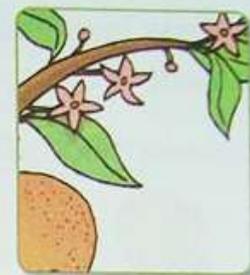


Des exercices liés à l'oral p73

.....
.....

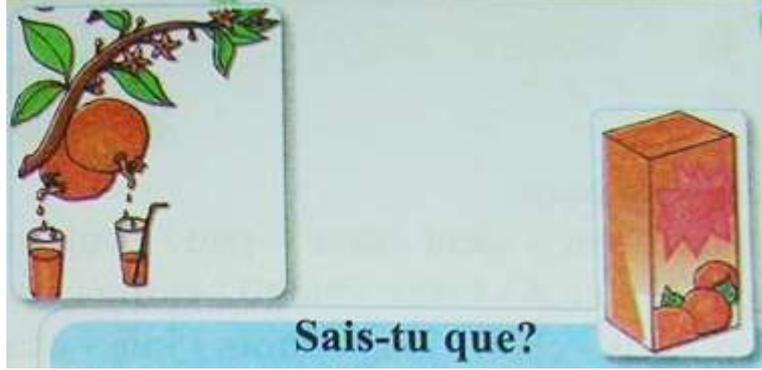
Nom : **Oranger**
Groupe : **agrumes**
Fruit : **orange**
Fleur : **blanche**
Lieu : **verger - jardin**

L'oranger



Activité : compréhension de de l'écrit p74

Activité de pré-lecture



Activité : compréhension de de l'écrit p75

.....
.....



la neige



la guitare



la cage



la bague



la bougie

Activité : compréhension de de l'écrit p75

.....
.....



Il chante



Elle chante



Ils chantent



Elles chantent

Des exercices liés à la lecture p76

.....
.....



Des exercices liés à la lecture p76

.....
.....

6 - Je complète avec des noms, puis je lis.



..... dessine.



.....téléphone.



.....volent.



..... tomber

Des exercices liés à la lecture p76

.....
.....



... saute.



... saute.



... sautent.



... sautent.

Activité de production (écriture) p77

.....
.....



Activité de production (écriture) p77

.....
.....

Nom : Oranger
Fleur : blanche
Fruit : orange
Couleur : orange
Lieu : verger - jardin

Nom : Pommier
Fleur : rose
Fruit : pomme
Couleur : rouge, vert, jaune
Lieu : verger - jardin

Nom : Chêne
Feuille : dentelée
Fruit : gland
Couleur : marron
Lieu : forêt

"La journée mondiale de l'arbre"
21 mars

Situation d'intégration (compréhension et production de l'écrit + production de l'oral) p78

.....
.....

Nom :
Fleur :
Fruit :
Couleur :
Lieu :

Situation d'intégration (compréhension et production de l'écrit + production de l'oral) p78

.....
.....



Compréhension et production de l'oral p80

.....
.....

1- Je dis ce que je vois sur les images.



Des exercices liés à l'oral p81

.....
.....

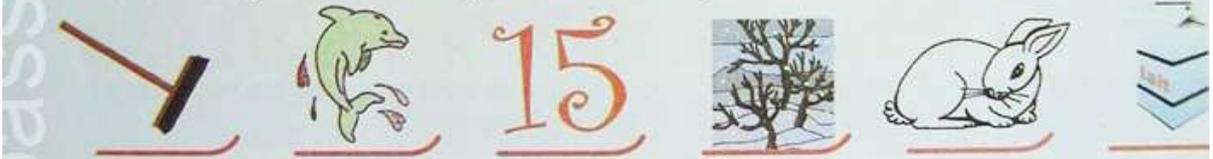
2- Je devine la réponse des personnages.



Des exercices liés à l'oral p81

.....
.....

3- J'entends "è" je lève la main, j'entends "in", je croise les bras.



Des exercices liés à l'oral p81

.....
.....

4- Je dis ce que font les enfants et j'emploie "en train de".

Exemple :

Il est en train de courir.



Des exercices liés à l'oral p81

.....
.....

5- Je dis où sont Manil et Amina.



Des exercices liés à l'oral p81

.....
.....

1. Prends ta brosse à dents et rince-la.

2. Remplis le verre à dents.

3. Ferme le robinet.

4. Ouvre le tube de dentifrice.

5. Mets du dentifrice sur la brosse.

6. Ferme le tube de dentifrice.

7. Brosse tes dents pendant trois minutes.

8. Rince-toi la bouche.

Activité : compréhension de de l'écrit p82

Activité de pré-lecture



Activité : compréhension de de l'écrit 83

.....
.....



le facteur



le chanteur



le coureur

Activité : compréhension de de l'écrit 83

.....
.....



Activité : compréhension de de l'écrit + production de l'oral 83

.....

1 - Je vois "eu", je lis "e".



du beurre



un tracteur



un ordinateur



des fleurs



des couleurs

2 - Je vois "ai" - "ei" - "ê", je lis "è".



du lait



la reine



la baleine



le chêne



la forêt



des ailes

3- Je vois in / im - ain / aim - ein, je lis "in".



Des exercices liés à la lecture 84

.....
.....

7 - Je lis l'heure.



8 - Je remets en ordre les images en les numérotant sur mon cahier.



a



b



c

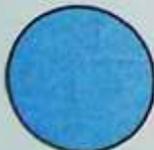


d

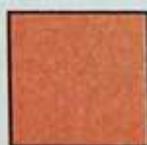
Des exercices liés à la lecture 84

.....
.....

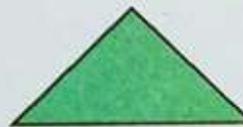
un r...d



un c...rré



un tri...gle



un rect...gle



Activité de production (écriture) p85

.....
.....



Activité de production (écriture) p85

.....
.....

Titre : ...

- *Laisser le robinet ouvert.*
- *Laisser couler une chasse d'eau.*
- *Utiliser un tuyau d'arrosage percé.*

...sse n'a pas encore mis de titre à cette liste.
... le bon titre et écris-le au tableau :

Il faut faire.
Il ne faut pas faire.

A boy with brown hair, wearing an orange shirt and white pants, stands with his hand on his chin, looking thoughtful. Above his head are a question mark and an exclamation mark. To his left is a drawing of a fountain.

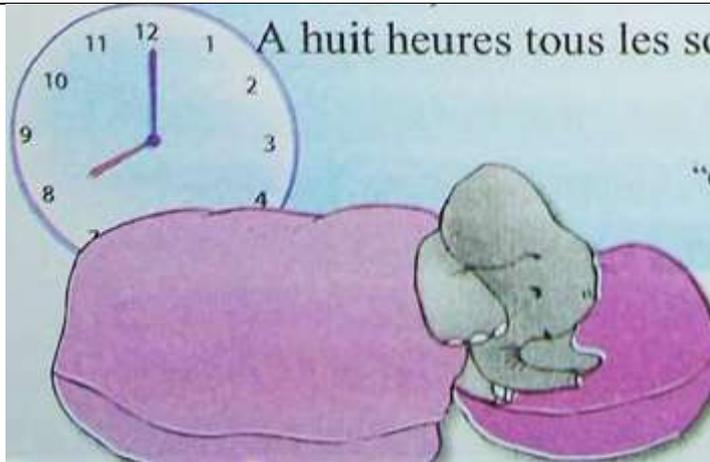
Situation d'intégration (compréhension et production de l'écrit + production de l'oral) p86

.....
.....

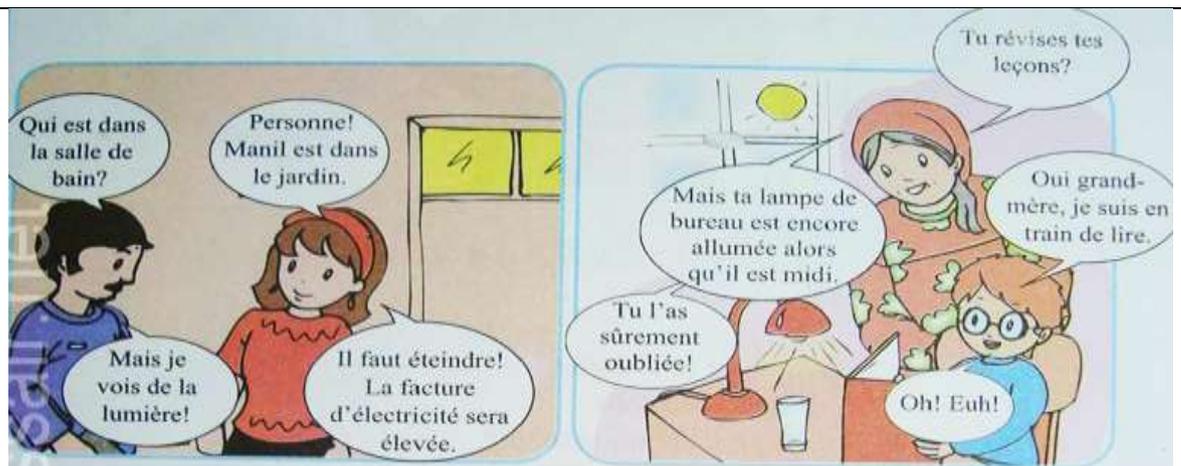


Compréhension de l'écrit et production de l'oral (comptine)p87

.....
.....

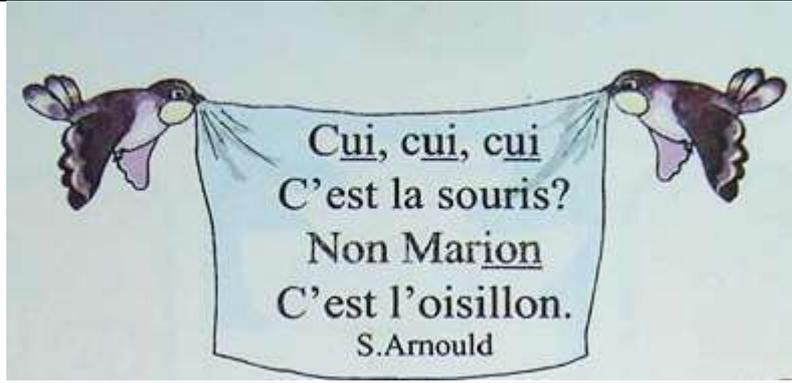


Compréhension de l'écrit et production de l'oral (comptine) p87



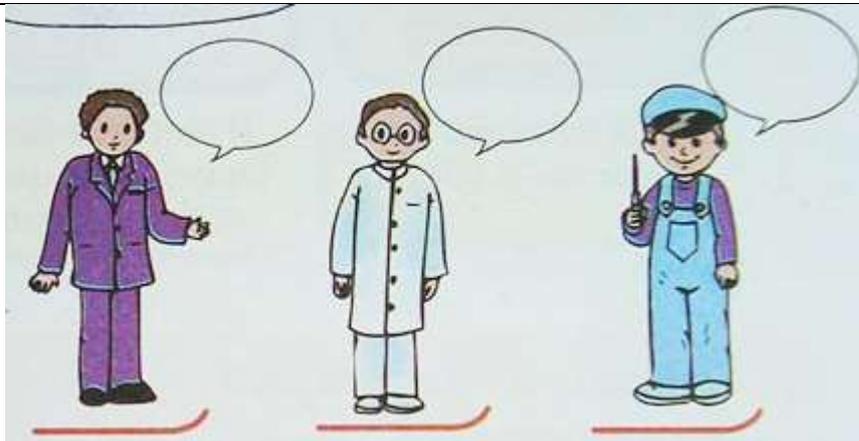
Compréhension et production de l'oral p88

.....



Des exercices liés à l'oral p89

.....
.....



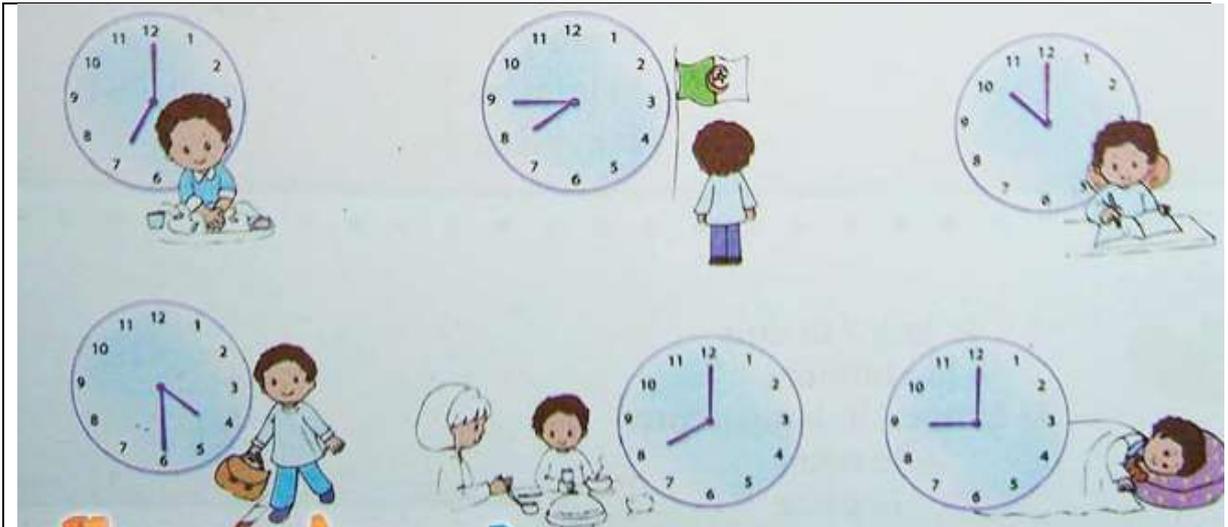
Des exercices liés à l'oral p89

.....
.....



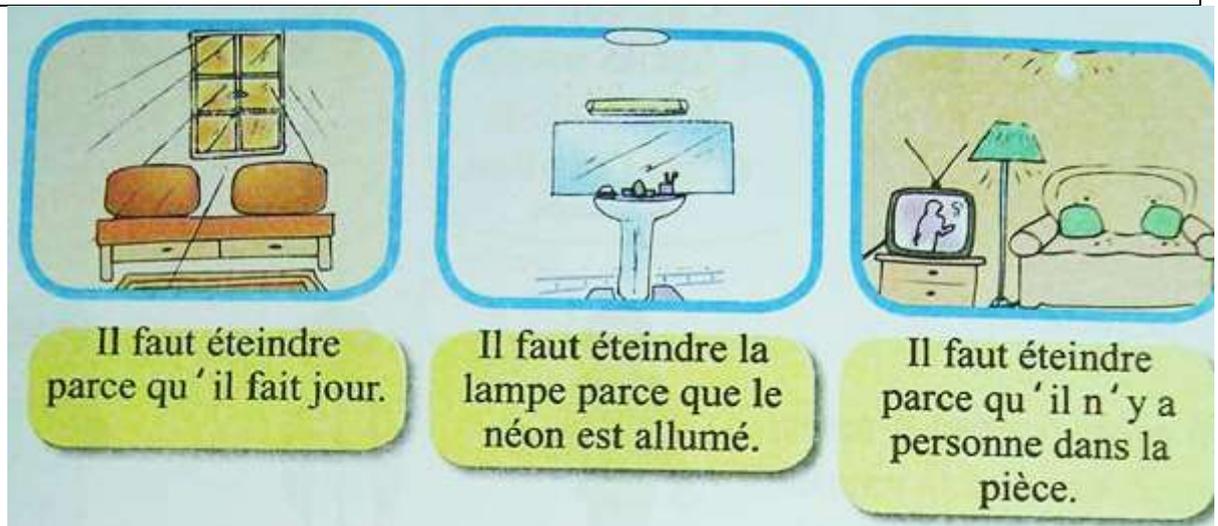
Des exercices liés à l'oral p89

.....
.....



Des exercices liés à l'oral p89

.....
.....



Activité : compréhension de de l'écrit p90
Activité de pré-lecture

.....



Activité : compréhension de de l'écrit p91

.....
.....

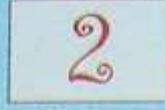
1- Je vois "eu", je lis "e".



un jeu



le feu



deux



des cheveux



il pleut

2- Je vois "oeu", je lis "e".



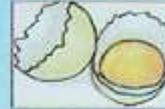
un coeur



un noeud



deux boeufs



un oeuf



des oeufs

3- Je lis des mots avec ia - io - ié.



un violon



une moitié



miaou!



des piétons



un cahier

Des exercices liés à la lecture p92

.....
.....

7- Je complète les phrases avec **piano, violon ou miel**, puis je lis.



Qu'il est bon ce ... ! Quel joli ... ! Qu'il est beau ce ... !

Des exercices liés à la lecture p92

.....
.....

Ex: porte + monnaie = porte-monnaie

porte + plume	=	
porte + clé	=	
porte + manteau	=	
porte + savon	=	

Des exercices liés à la lecture p92

.....
.....

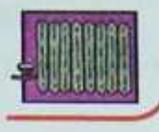
1- Je complète avec **ia, io, iè** ou **ier**.



un pan ...,



une br ...che ,



un radteur ,



une pce

Activité de production (écriture) p93

.....
.....

2- J'écris la phrase qui convient sous chaque image.

C'est un cordonnier.
C'est un jardinier.
C'est un écolier.



Activité de production (écriture) p93

.....
.....



Activité de production (écriture) p93

.....
.....



Je ferme le robinet.

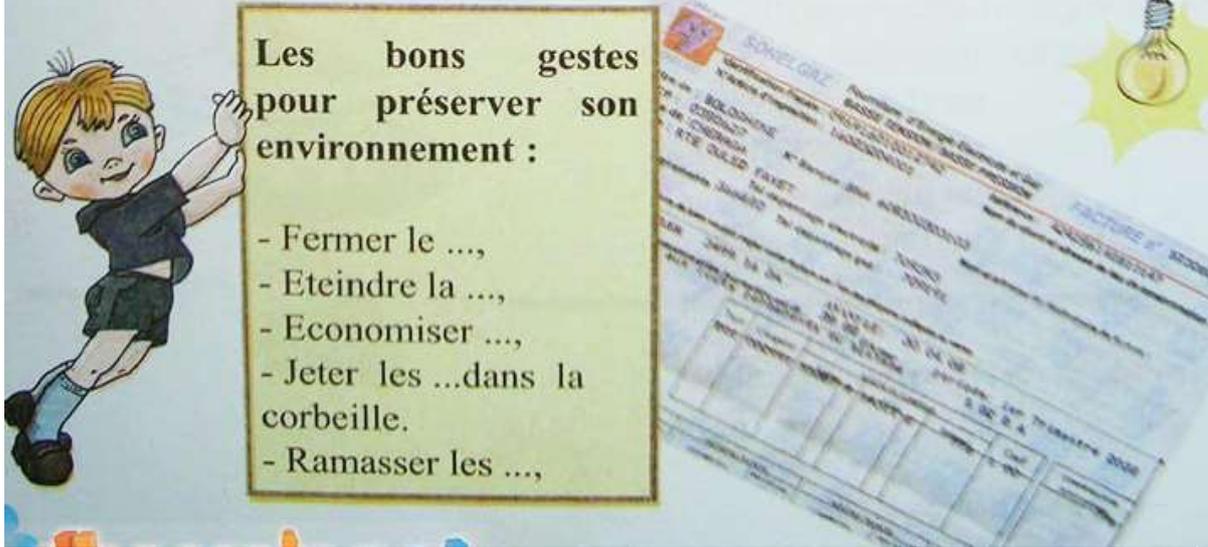
Je jette les papiers dans la corbeille.

Je ne laisse pas le sac poubelle ouvert.

Le jour, j'éteins la lumière.

Situation d'intégration (compréhension et production de l'écrit) p94

.....
.....



Les bons gestes pour préserver son environnement :

- Fermer le ...,
- Eteindre la ...,
- Economiser ...,
- Jeter les ... dans la corbeille.
- Ramasser les ...,

Situation d'intégration (compréhension et production de l'écrit) p94

.....
.....



Compréhension de l'écrit et production de l'oral (comptine) p95

.....
.....



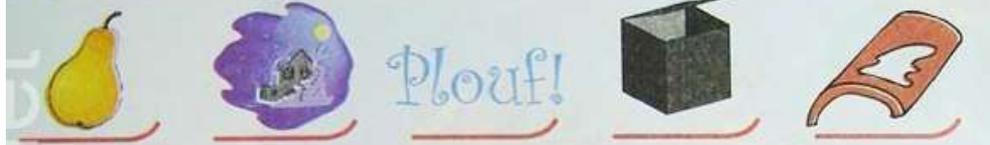
Compréhension de l'écrit et production de l'oral (comptine) p95

.....
.....



Compréhension et production de l'oral p96

3- J'entends "ui", je lève la main.



4- J'entends "gn", je croise les bras.



Des exercices liés à l'oral p97

.....
.....

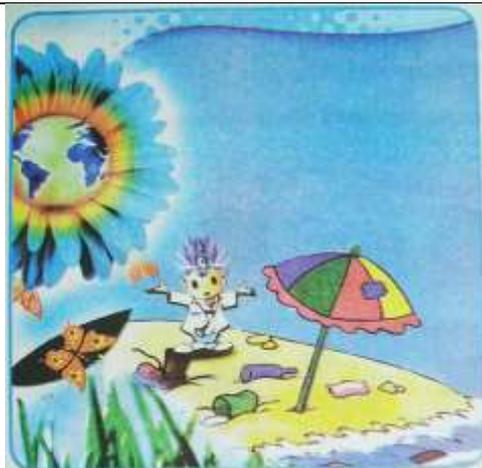
5- Je compte les tortues qui sont à l'intérieur du carré.

6- Je dis ce que représente chaque image.



7- Je raconte à mes camarades la suite de l'histoire.

Des exercices liés à l'oral p97



Activité : compréhension de de l'écrit p98

Activité de pré-lecture



Activité : compréhension de de l'écrit p99

.....



un cygne



un peigne



un chignon



des champignons

Activité : compréhension de de l'écrit p99

.....

.....

1- Je lis des mots avec "ui".



une tuile



un parapluie



huit

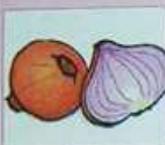


la pluie



des fruits

2- Je lis des mots avec "gn".



l'oignon



un peigne



des beignets



un chignon



des champignons

Des exercices liés à la lecture p100

.....

.....



Des exercices liés à la lecture p100

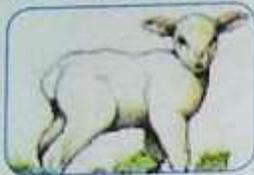
.....
.....



Des exercices liés à la lecture p100

.....
.....

2- J'écris la syllabe qui manque **gne - gneau - gnol.**



un a...



une cigo...



un rossi...

Activité de production (écriture) p101

.....
.....

Epluchures

Boîtes ou pots

Menu du jour

- soupe de lentilles à l'oignon
- gratin de pommes de terre
- salade verte aux oeufs durs
- Oranges ou yaourts

is le menu de samedi prochain sur le e présenté.

Situation d'intégration (compréhension et production de l'écrit + production de l'oral p102

.....
.....

Quatre histoires à écouter

Les trois aiguilles

Rita

La petite poule rouge

Poussinet

Activité de compréhension de l'oral p104

.....
.....



Activité de compréhension de l'oral p105

.....
.....



Activité de compréhension de l'oral p107

.....
.....



Activité de compréhension de l'oral p108



Activité de compréhension de l'oral p110

.....
.....

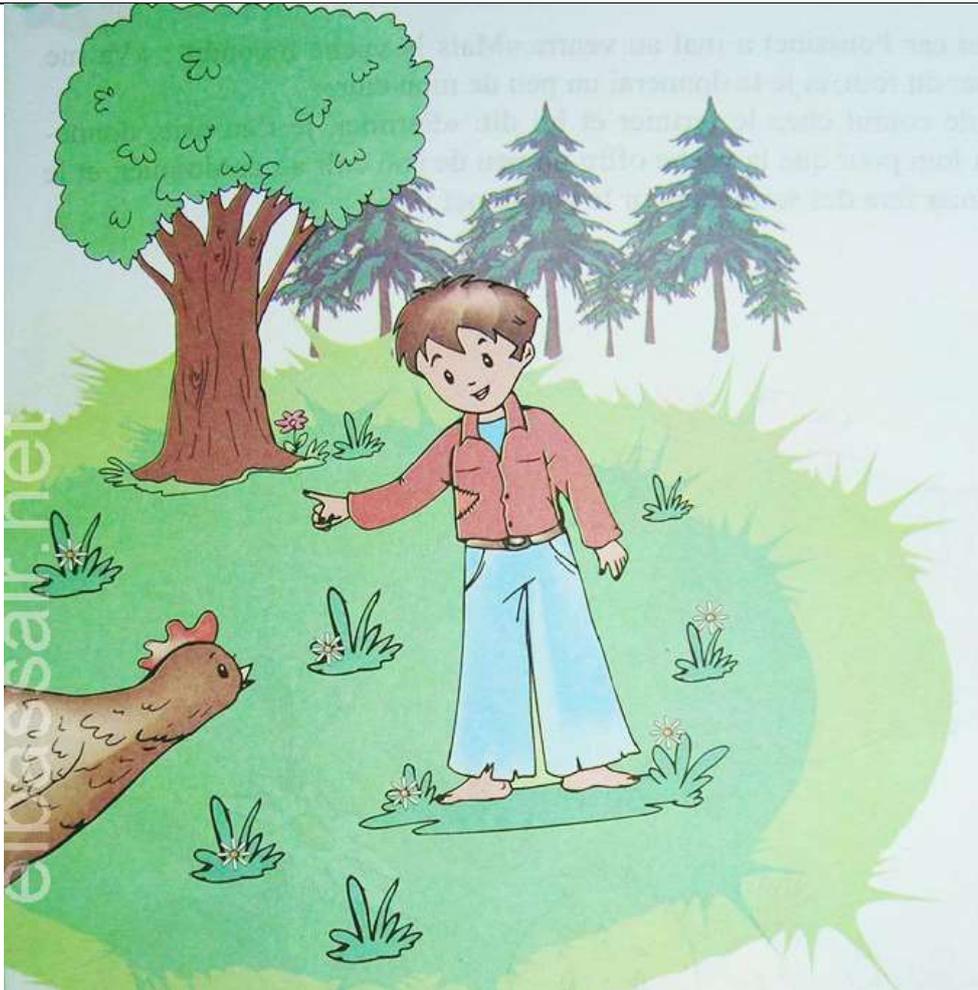


Activité de compréhension de l'oral p111

.....
.....



Activité de compréhension de l'oral p113



Activité de compréhension de l'oral p114

.....
.....



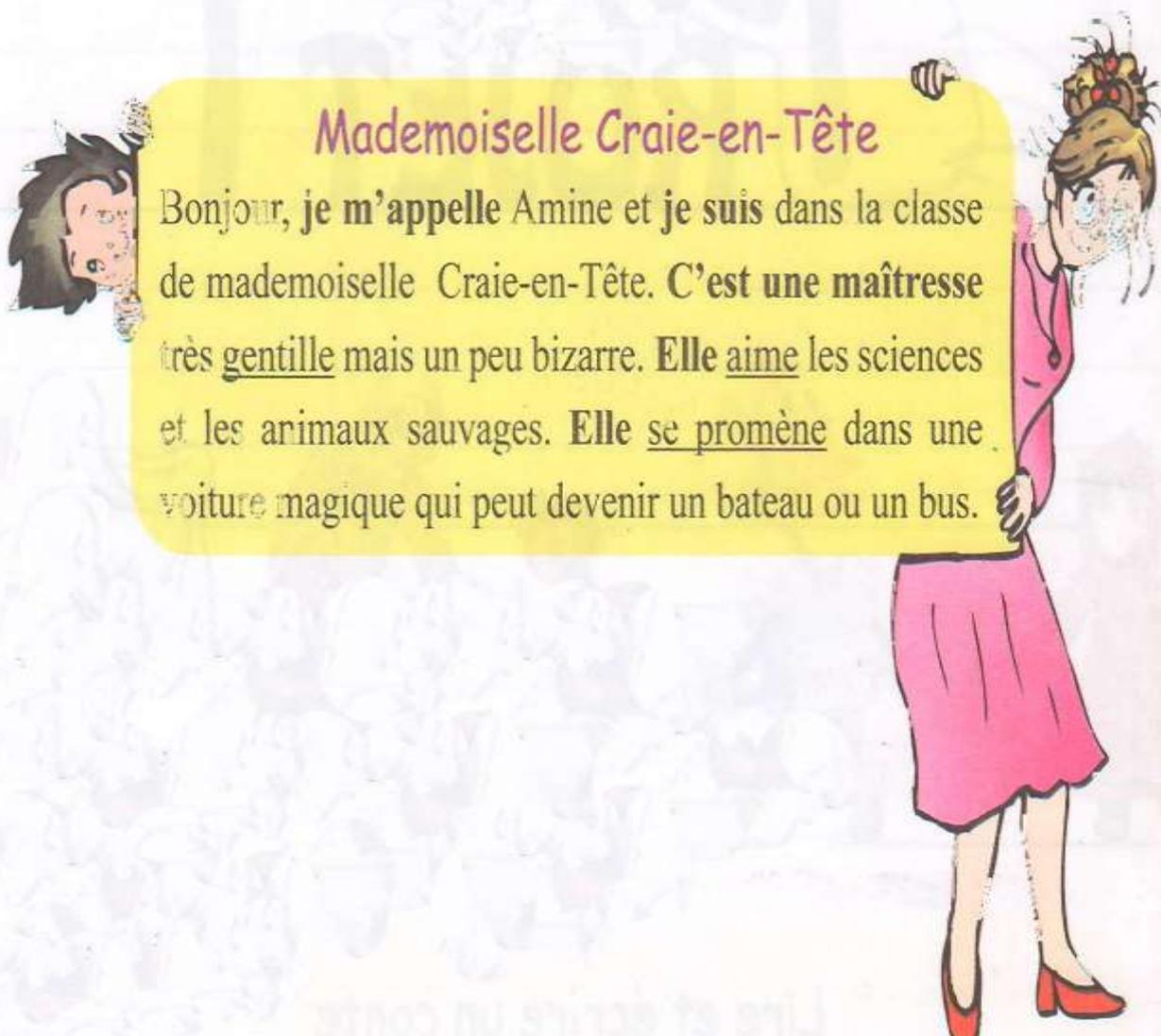
Activité de compréhension de l'oral p115

.....

Annexe 2

**Les images contenues dans
le manuel scolaire de la 4^{ème}**

AP



Mademoiselle Craie-en-Tête

Bonjour, je m'appelle Amine et je suis dans la classe de mademoiselle Craie-en-Tête. C'est une maîtresse très gentille mais un peu bizarre. Elle aime les sciences et les animaux sauvages. Elle se promène dans une voiture magique qui peut devenir un bateau ou un bus.

Activité : compréhension de de l'oral p16

.....

.....



Activité : compréhension de de l'écrit p18

.....
.....



activité de préparation à l'écrit p21

.....
.....



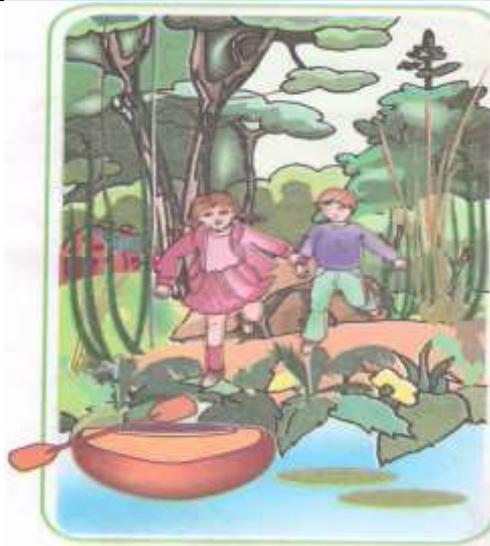
activité de préparation à l'écrit p21

.....



activité de préparation à l'écrit p 21

.....
.....



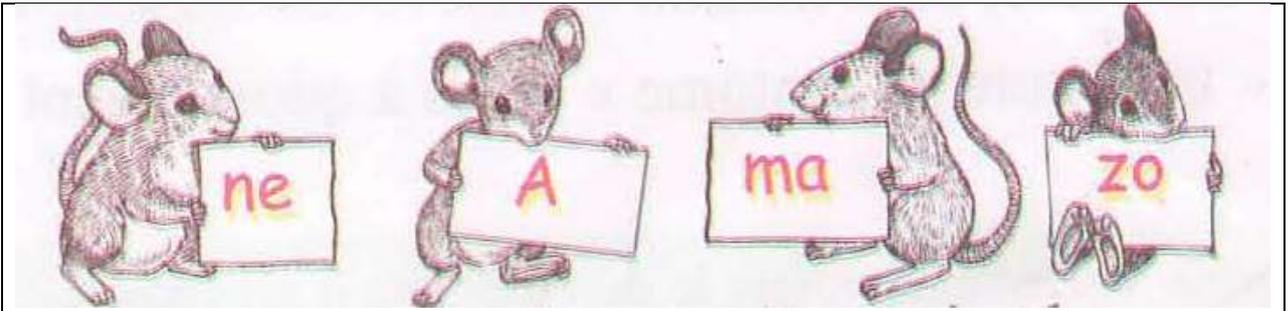
Activité : compréhension de l'écrit (lecture) p22

.....
.....



Activité : compréhension de l'écrit (lecture) p23

.....
.....



Des exercices liés à la lecture p 23

.....
.....



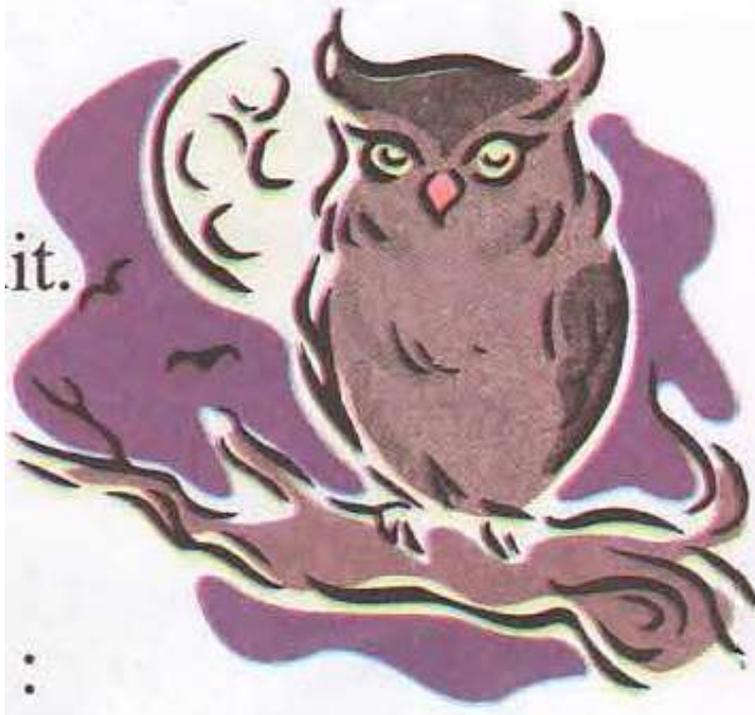
Activité d'écriture (j'apprends à écrire) p25

.....
.....



Activité d'écriture (j'apprends à écrire) p25

.....
.....



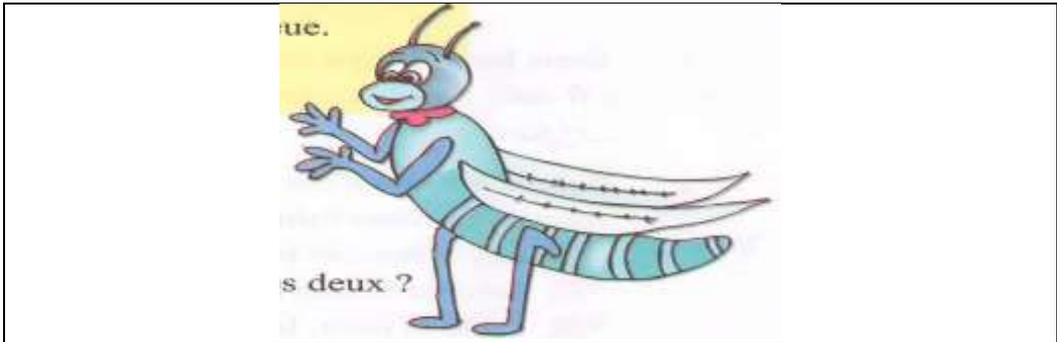
Activité : compréhension de l'écrit (lecture) p27

.....
.....



Des exercices liés à la lecture p27

.....
.....



Activité : compréhension de l'écrit (lecture) p28

.....

Titres éléments	Le Petit Chaperon Rouge	Blanche-Neige	Cendrillon
Héros			
Ce qu'il doit faire	Apporter une galette à sa grand-mère. 		
Lieux			
Amis		 Les sept nains	
Méchants			
Objets magiques			
La fin du conte			

Des exercices liés à la lecture p29

.....



Activité : compréhension de l'oral p30

.....



Activité : compréhension de l'écrit (lecture) p32

.....
.....



Des exercices liés à la lecture(vocabulaire) p32

.....
.....



Activité d'écriture (j'apprends à écrire) p35

.....



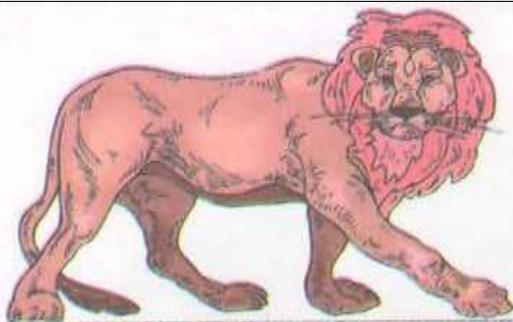
Activité d'écriture (j'apprends à écrire) p35

.....
.....



Activité : compréhension de l'écrit (lecture) p36

.....
.....



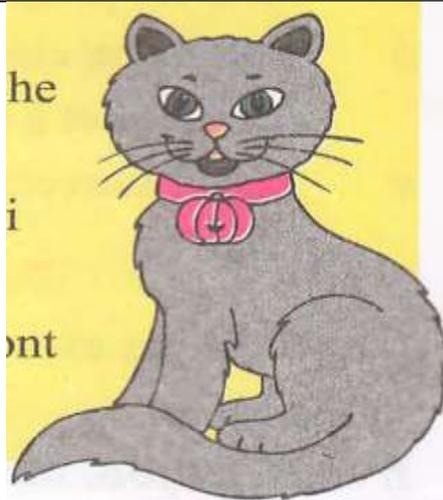
Activité d'écriture (j'apprends à écrire) p39

.....
.....



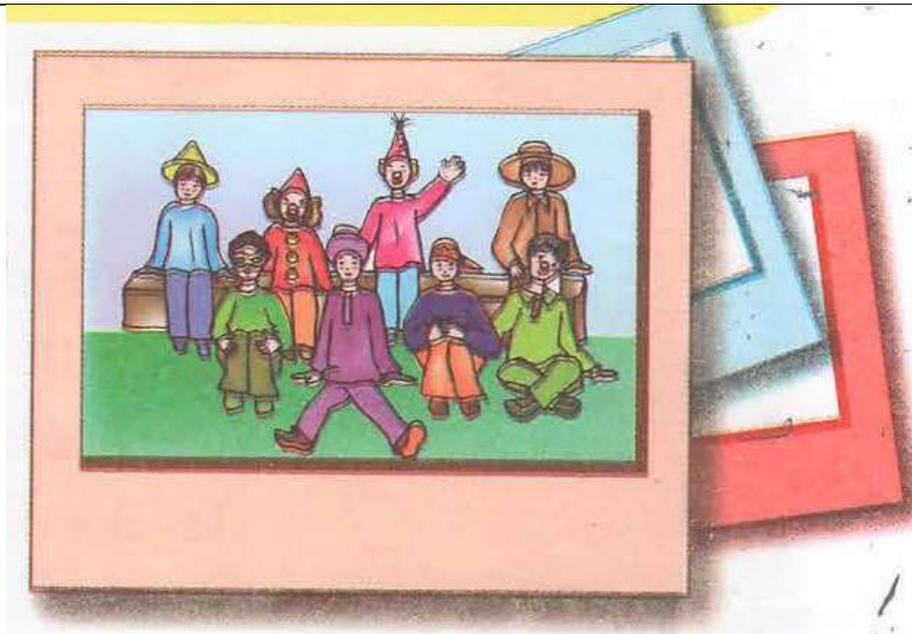
Activité d'écriture (j'apprends à écrire) p41

.....
.....



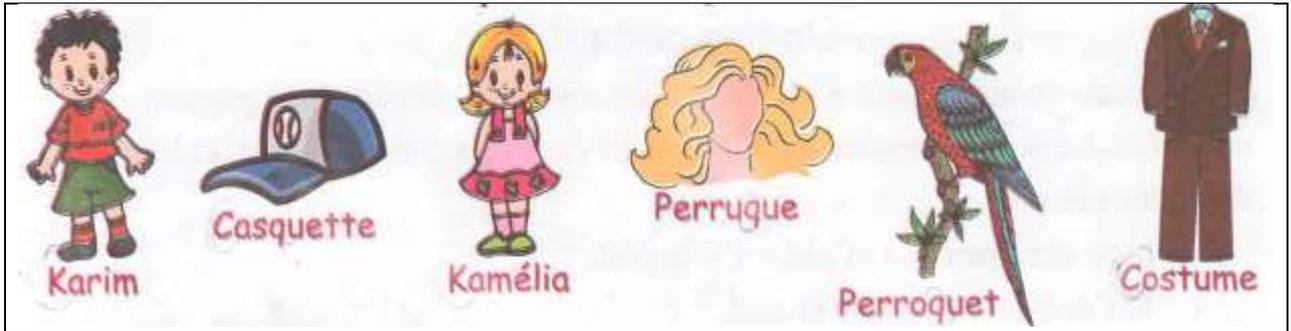
Activité : compréhension de l'écrit (lecture) p42

.....
.....



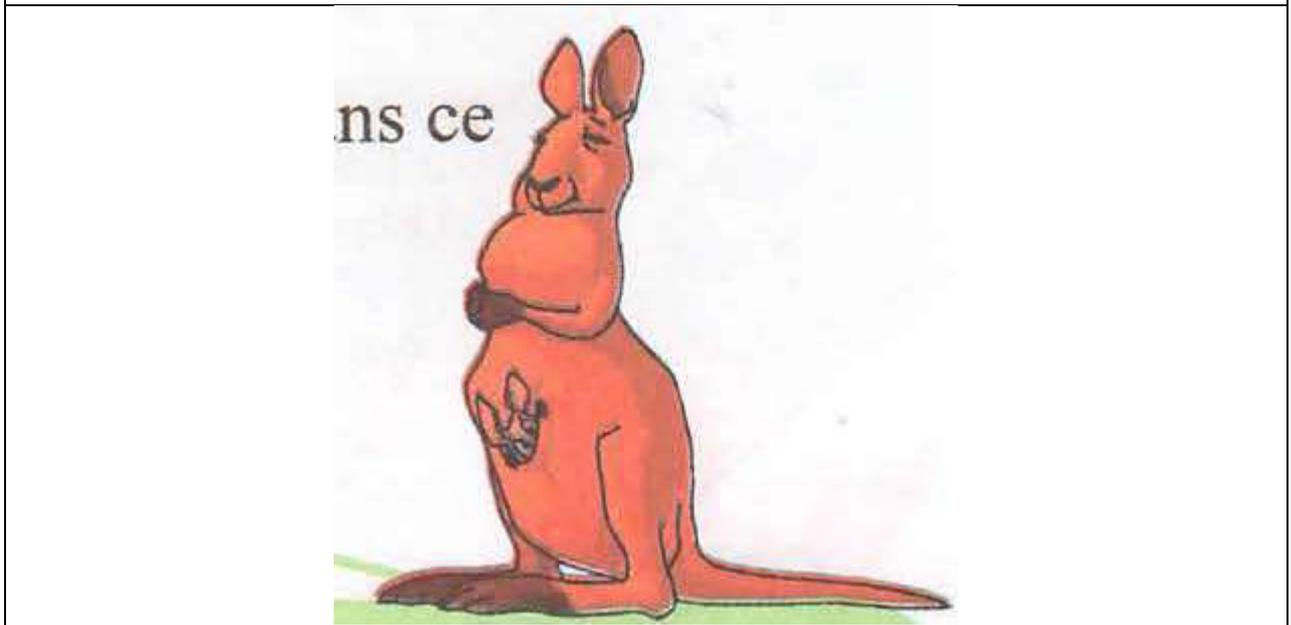
Activité : compréhension de l'oral p44

.....
.....



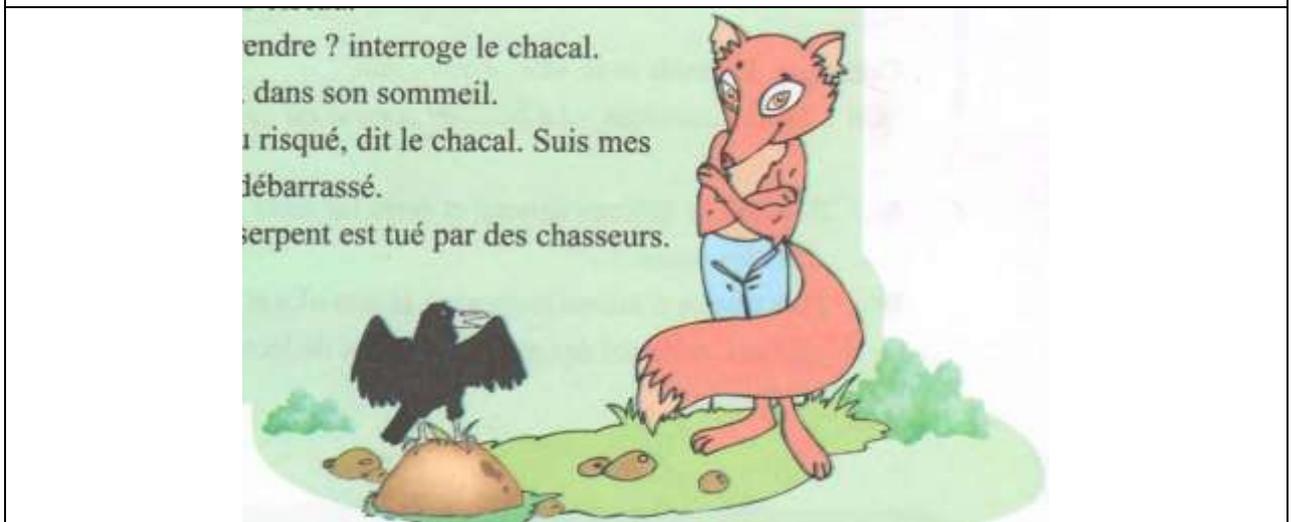
Activité : compréhension de l'oral+ production de l'écrit p45

.....
.....



Activité : compréhension de l'oral+ production de l'écrit p45

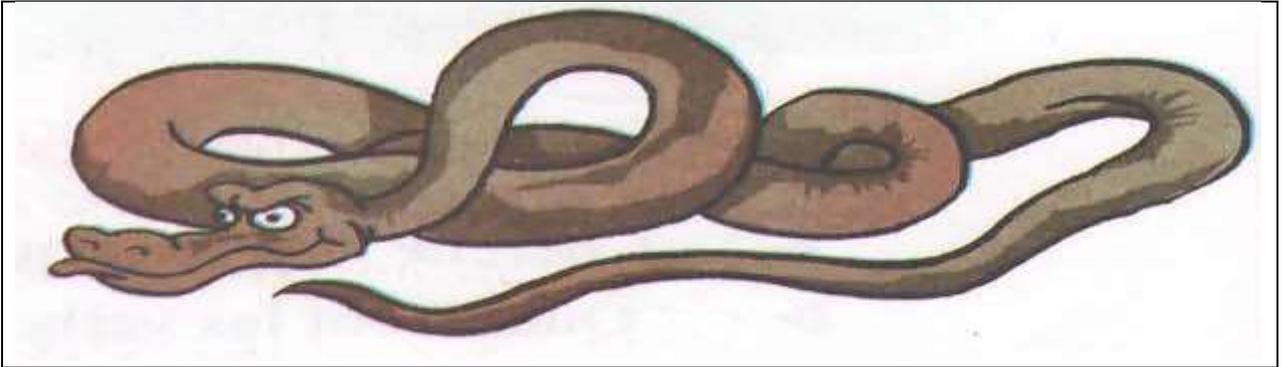
.....
.....



endre ? interroge le chacal.
dans son sommeil.
risqué, dit le chacal. Suis mes
débarrassé.
serpent est tué par des chasseurs.

Activité : compréhension de l'écrit (lecture) p46

.....
.....



Activité : compréhension de l'écrit (lecture) p47

.....
.....



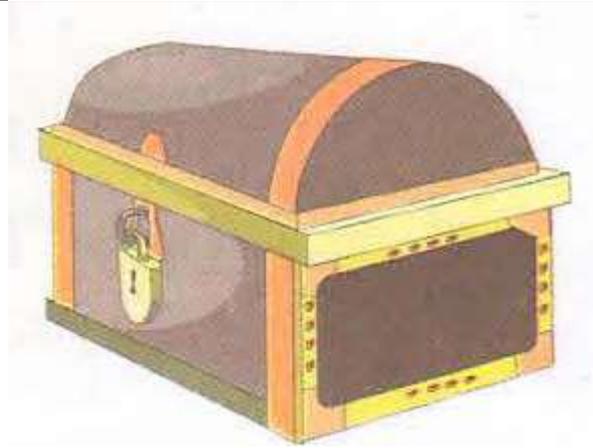
Activité d'écriture (j'apprends à écrire) p49

.....
.....



Activité : compréhension de l'écrit (lecture) p50

.....
.....



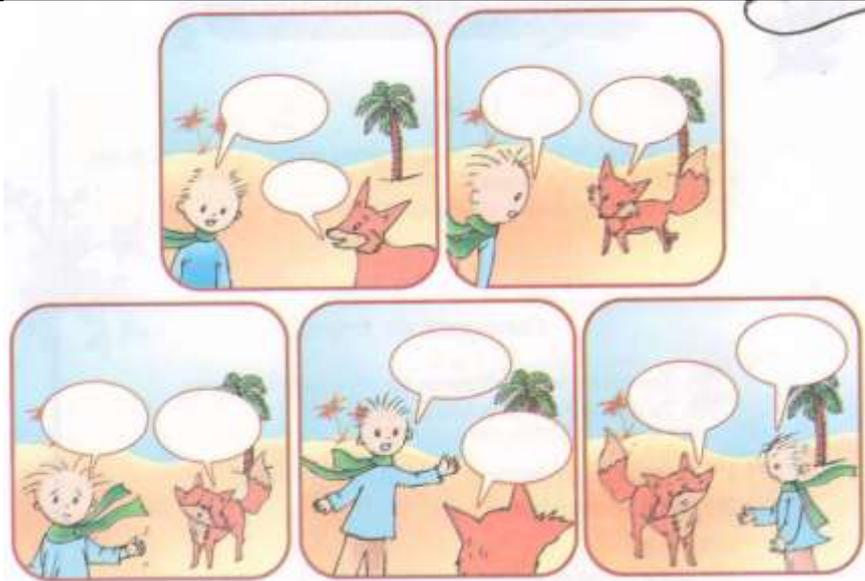
Activité d'écriture (j'apprends à écrire) p53

.....
.....



Activité d'écriture (j'apprends à écrire) p 53

.....
.....



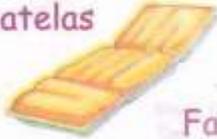
Activité : production de l'écrit p55



Situation d'intégration production écrite p56

.....
.....

Matelas



Fantôme



Crocodile



Serpent



Fleuve



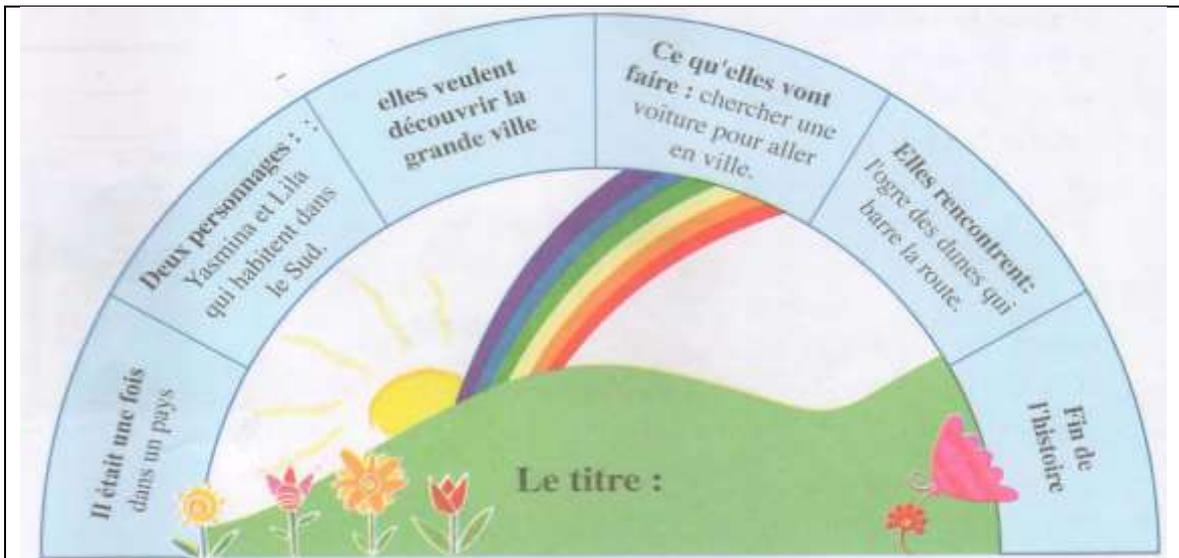
Evaluation : des exercices liés à l'écriture p57

.....
.....



Activité : compréhension de l'écrit (lecture) p58

.....
.....



Activité : production de l'écrit p59

.....
.....



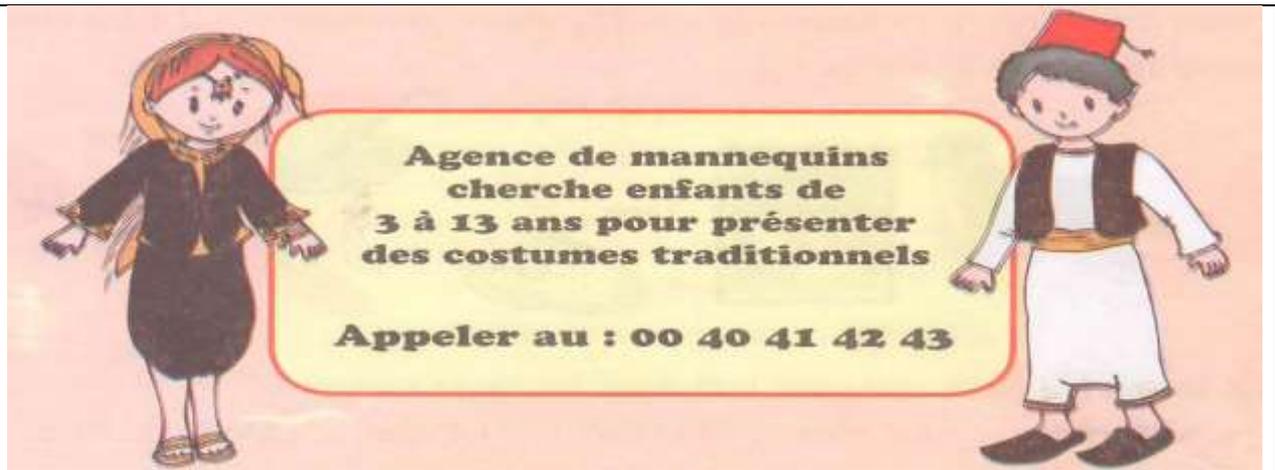
Activité : compréhension de l'oral p62

.....
.....



Activité : compréhension et production de l'écrit p63

.....
.....



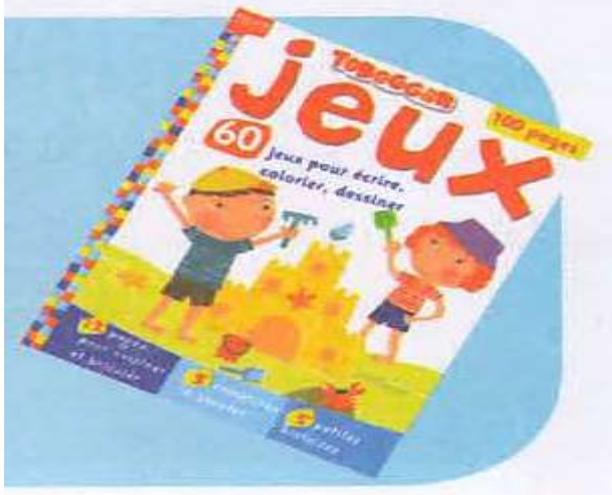
Activité : compréhension de l'écrit (lecture) p 64

.....
.....



Activité d'écriture (j'apprends à écrire) p 67

.....
.....



Activité d'écriture (j'apprends à écrire) p 67

.....
.....



Activité : compréhension de l'écrit (lecture) p68

.....
.....



Des exercices liés à la compréhension de l'écrit p69

.....
.....



Activité d'écriture (j'apprends à écrire) p71

.....
.....



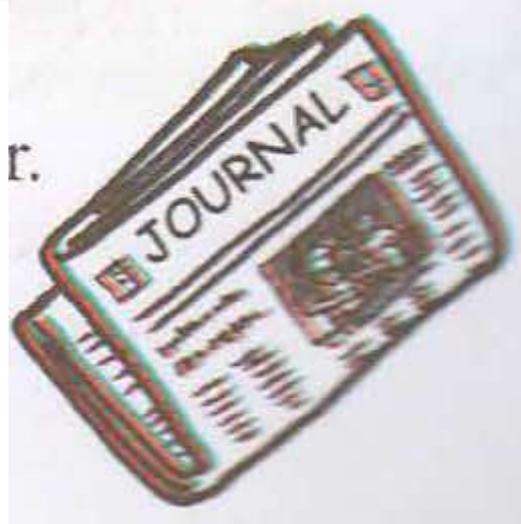
Activité d'écriture (j'apprends à écrire) p71

.....
.....

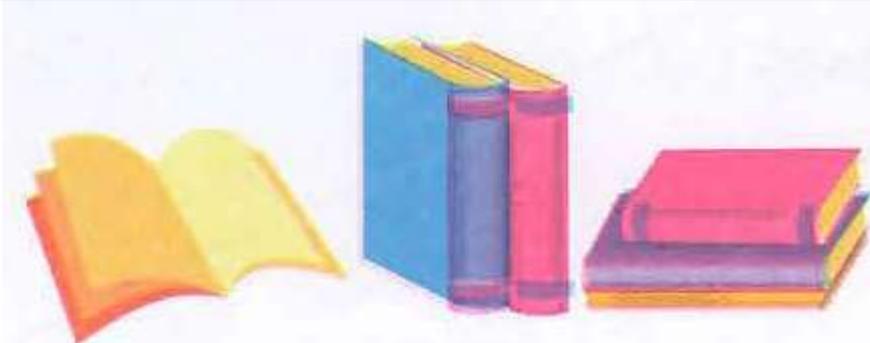


Activité d'écriture (j'apprends à écrire) p71

.....



Activité d'écriture (j'apprends à écrire) p71



Activité d'écriture (j'apprends à écrire)p71



Activité : compréhension de l'oral p 76



Activité : compréhension de l'écrit (lecture) p78

.....
.....



Des exercices liés à la compréhension de l'écrit p 80

.....
.....



Des exercices liés à la compréhension de l'écrit p 80

.....
.....

Les syllabes se sont effacées.



aujourd'hui, c'est mon anniversaire.
Je t'invite à la maison ce soir.
Ce sera la fête. Je t'attends.

Lapinot



Activité d'écriture (j'apprends à écrire) p81

.....
.....

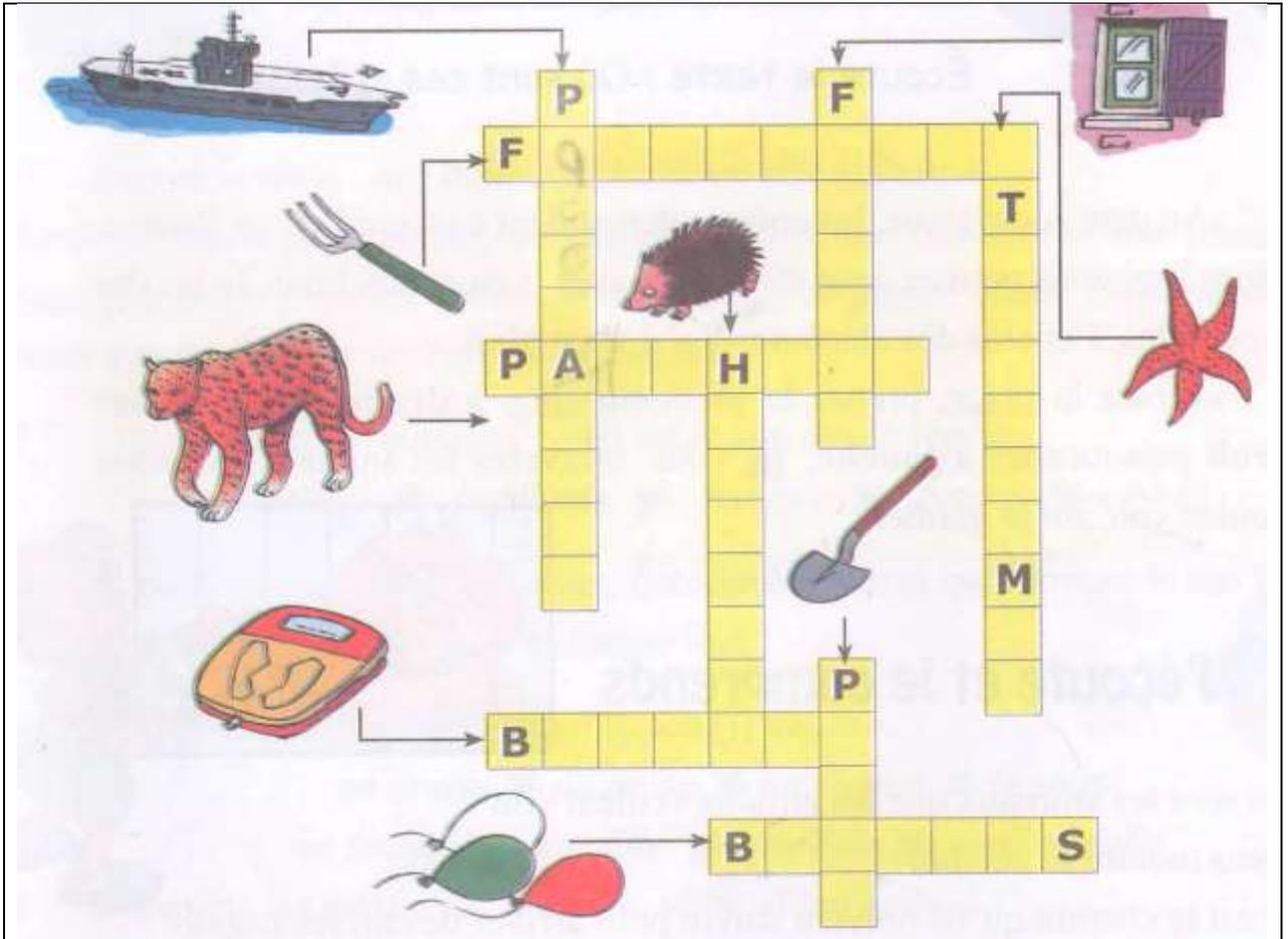


Activité : compréhension de l'écrit (lecture) p82

.....
.....

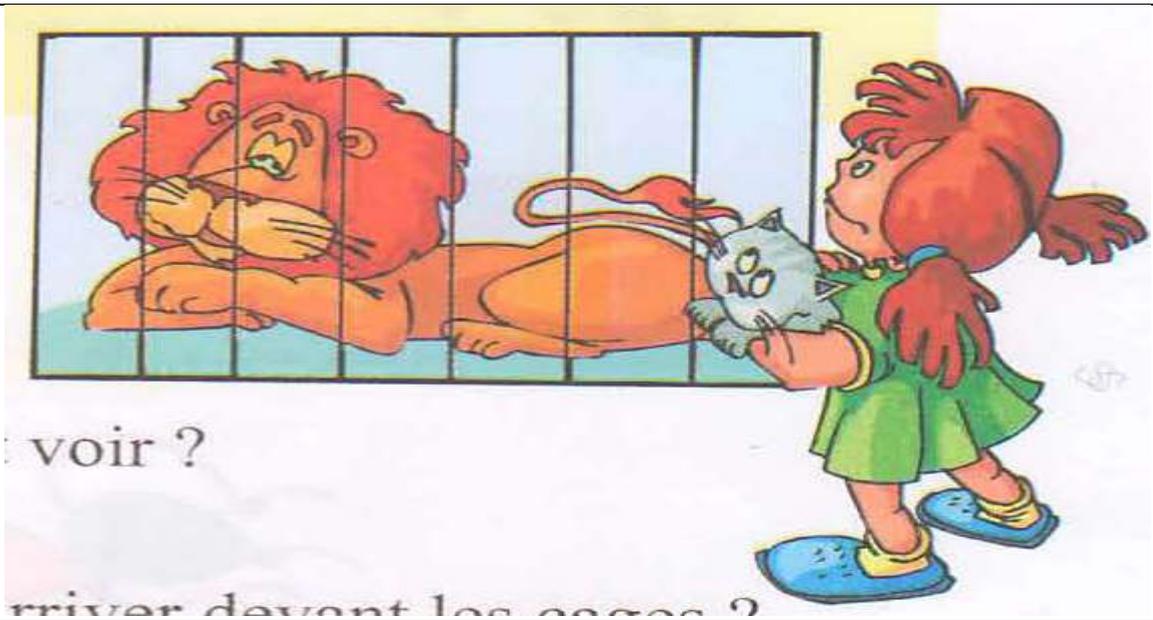


Des exercices liés à la compréhension de l'écrit (lecture) p88



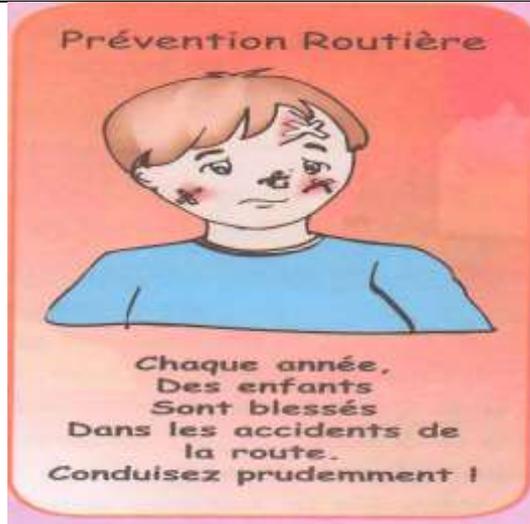
Des exercices liés à la production de l'écrit (écriture) p89

.....



Activité : compréhension de l'oral p 90

.....



Activité : compréhension de l'écrit (lecture) p 92

.....
.....



Activité d'écriture (j'apprends à écrire) p95

.....
.....



Activité : compréhension de l'écrit (lecture) p96

.....



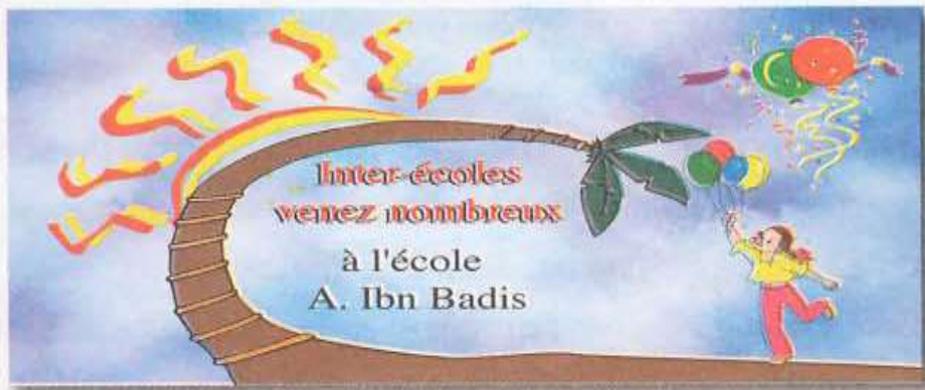
Des exercices liés à la compréhension de l'écrit (lecture) p 97

.....
.....



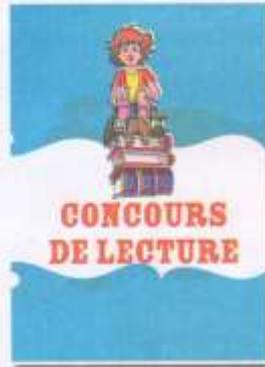
Activité d'écriture (j'apprends à écrire) p98

.....
.....



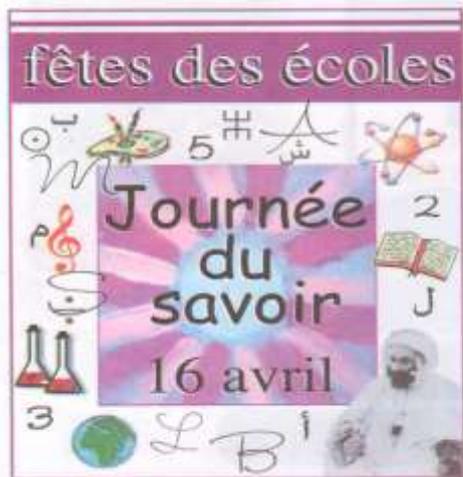
Des exercices liés à la compréhension de l'écrit (lecture) p99

.....
.....



Des exercices liés à la compréhension de l'écrit (lecture) p 99

.....
.....



Activité : production écrite p100

.....
.....

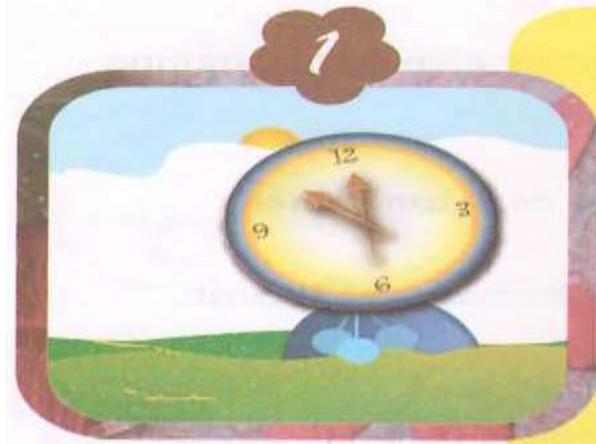


Fadéla, élève de 4^è AP, achète d'anciens livres de contes.
Téléphone : 036 36 35 40
aux heures de repas.



Evaluation : exercice p 103

.....
.....



Activité : compréhension de l'écrit (lecture) p 110

.....
.....



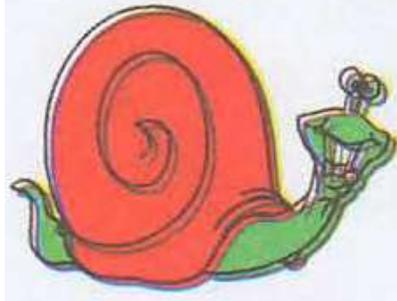
Activité : compréhension de l'écrit (lecture) p110

.....
.....



Activité : compréhension de l'écrit (lecture) p110

.....
.....



Activité d'écriture (j'apprends à écrire) p 113

.....
.....



Activité d'écriture (j'apprends à écrire) p113

.....
.....



Activité d'écriture (j'apprends à écrire) p 113

.....
.....



Activité : compréhension de l'écrit (lecture) p 114

.....
.....



Activité : compréhension de l'écrit (lecture) p 115

.....
.....



Des exercices liés à la compréhension de l'écrit (lecture) p 116

.....
.....



Activité d'écriture (j'apprends à écrire) p 117

.....
.....



Activité d'écriture (j'apprends à écrire) p 117

.....
.....



Activité : production écrite p 119

.....
.....



Compréhension de l'oral p 120

.....
.....



Compréhension de l'oral p 120

.....
.....



Exercices liés à la compréhension de l'oral p121

.....
.....



Activité : compréhension de l'écrit (lecture) p122

.....
.....



Des exercices liés à la compréhension de l'écrit (lecture) p 124

.....
.....



Activité d'écriture (j'apprends à écrire) p125

.....
.....



Activité d'écriture (j'apprends à écrire) p125

.....
.....

Les quatre éléments

L'air c'est rafraichissant
Le feu c'est dévorant
La Terre c'est tournant
L'eau - c'est tout différent.



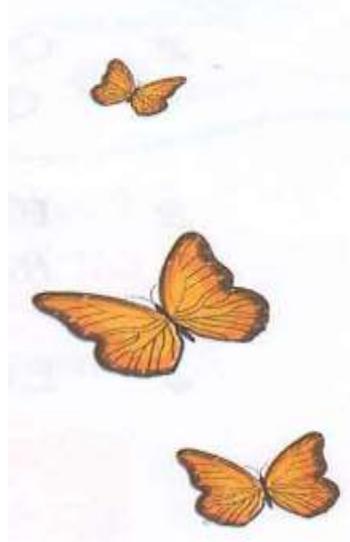
L'air c'est toujours du vent
Le feu c'est toujours bougeant
La Terre c'est toujours vivant
L'eau - c'est tout différent.

L'air c'est toujours changeant
Le feu c'est toujours mangeant
La Terre c'est toujours germant
L'eau - c'est tout différent.

CLAUDE ROY
«ENFANTASQUES»

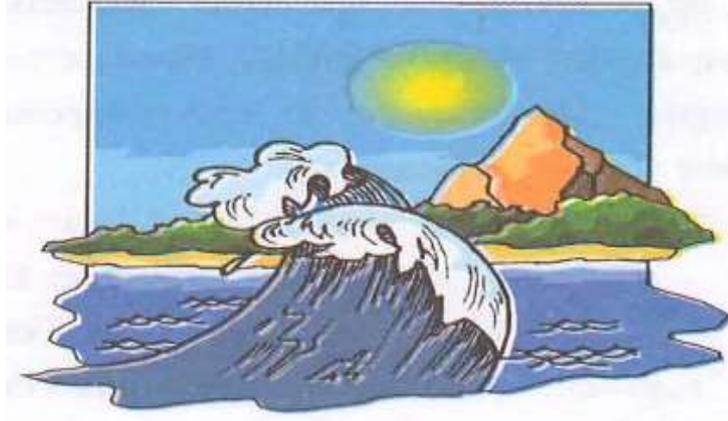
Activité : compréhension de l'écrit (lecture) p126

.....
.....



Compréhension de l'écrit p 127

.....
.....



Des exercices liés à la compréhension de l'écrit (lecture) p128

.....
.....



Activité d'écriture (j'apprends à écrire) p129

.....
.....



Activité d'écriture (j'apprends à écrire) p129

.....
.....



Des gants



Des légumes



La galette



Des gâteaux



Il regarde



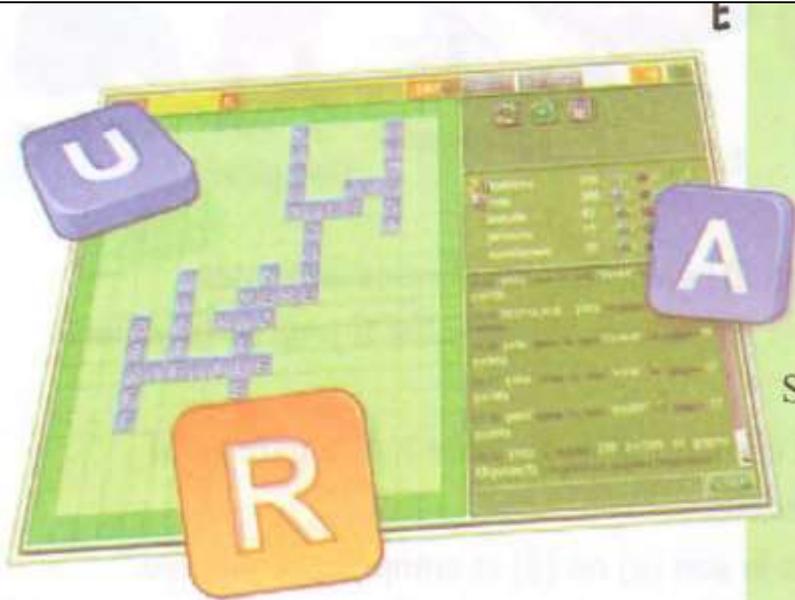
Une girafe



Une figue

Exercices liés à la compréhension de l'oral p 133

.....
.....



Activité : compréhension de l'écrit (lecture) p 134

.....
.....



Activité : compréhension de l'écrit (lecture) p 134

.....
.....



Des exercices liés à la compréhension de l'écrit (lecture) p135

.....
.....



Activité d'écriture (j'apprends à écrire) p137

.....
.....



Activité : compréhension de l'écrit (lecture) p138

.....
.....



Des exercices liés à la compréhension de l'écrit (lecture) p 140

.....
.....



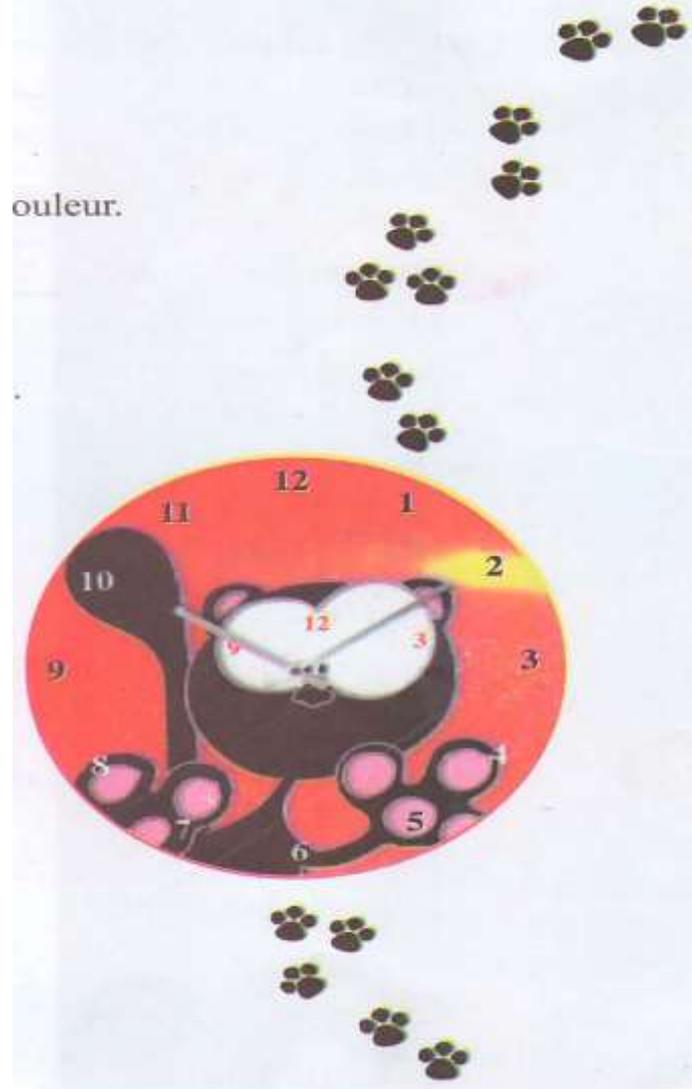
Activité d'écriture (j'apprends à écrire) p 141

.....
.....



Evaluation : exercice p 144

.....
.....



Evaluation : exercice p 145

.....
.....



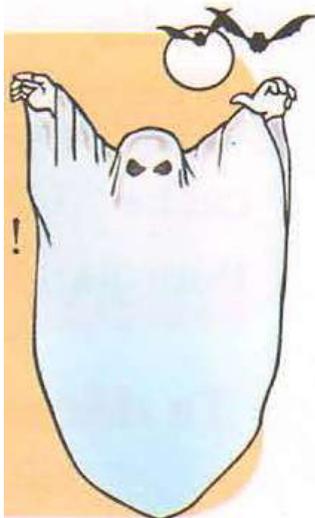
Point de langue (grammaire) p148

.....
.....



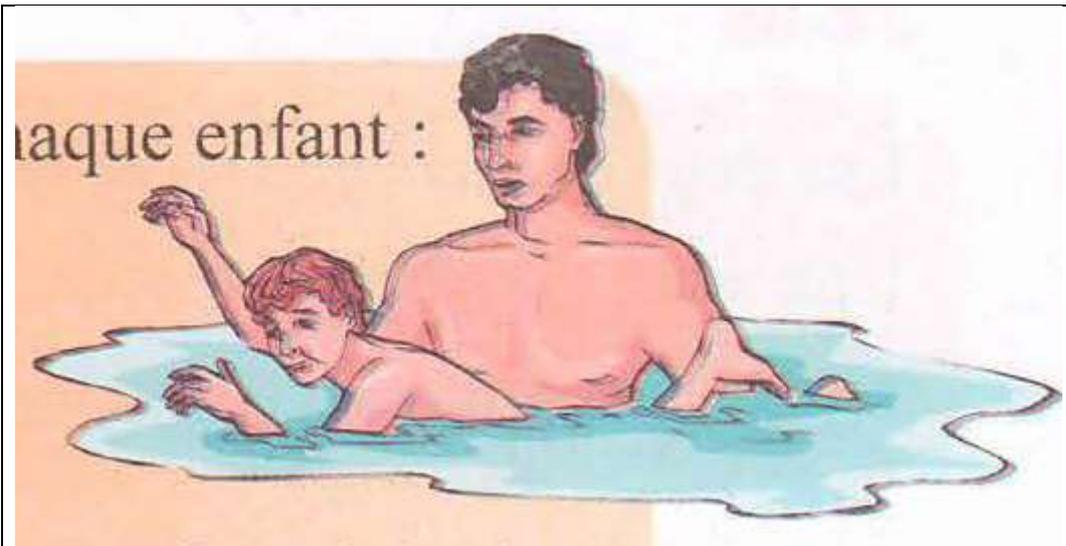
Point de langue (grammaire) p149

.....
.....



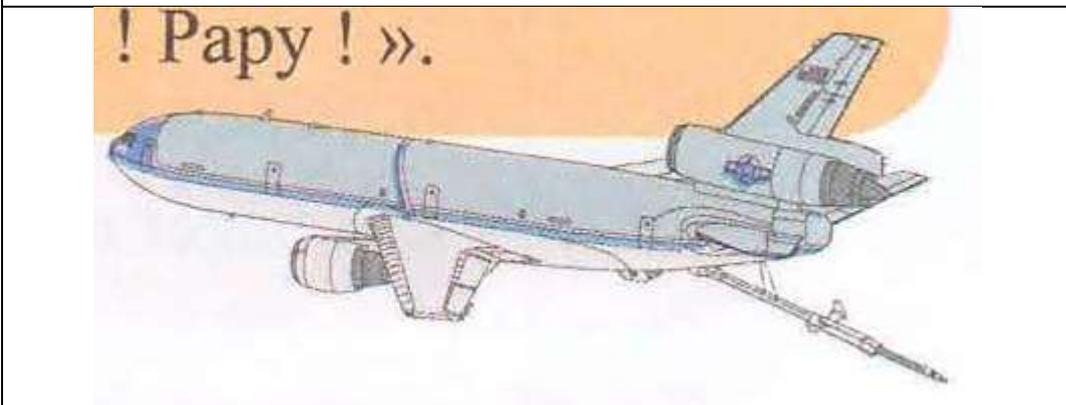
Point de langue (grammaire) p 150

.....



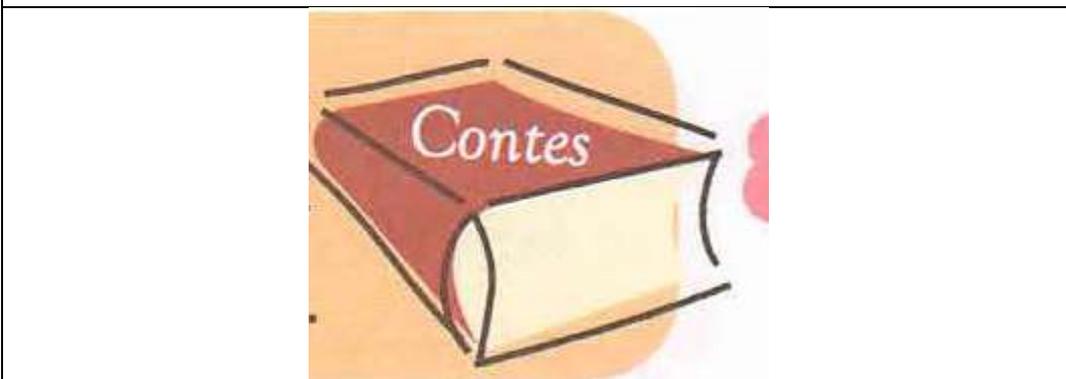
Point de langue (grammaire) p151

.....
.....



Point de langue (grammaire) p 152

.....
.....



Point de langue (grammaire) p153

.....
.....

4ème année primaire points de la langue



Point de langue (grammaire) p154

.....
.....



Point de langue (grammaire) p 155

.....
.....



Point de langue (grammaire) p 156

.....
.....



Point de langue (grammaire) p 157

.....
.....



Point de langue (grammaire) p 157

.....
.....

Entrées

- Pizza à la viande hachée
- Pizza aux fines herbes

Plats du jour

- Haricots verts
- Frites et omelette

Desserts

- Crème glacée
- Crêpes sucrées

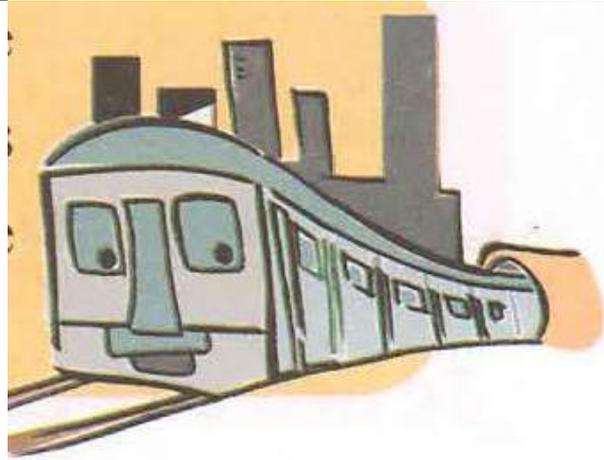
■ Boissons fraîches

■ Boissons chaudes

Bon appétit .

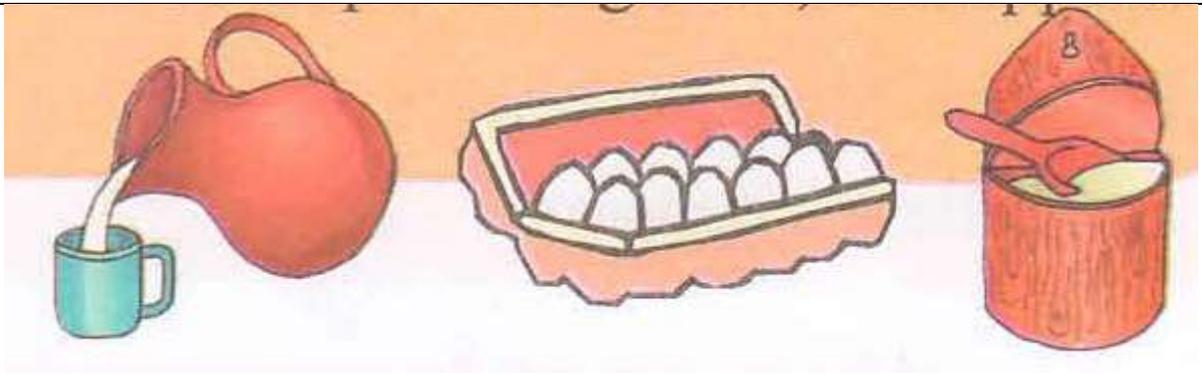
Point de langue (grammaire) p 158

.....
.....



Point de langue (grammaire) p 159

.....
.....



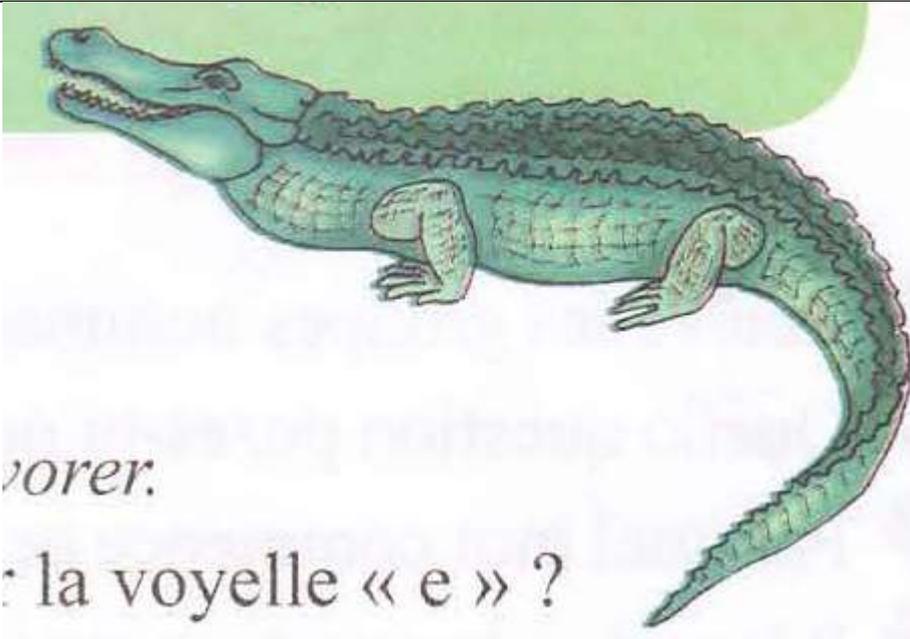
Point de langue (grammaire) p 160

.....
.....



Point de langue (grammaire) p 161

.....
.....



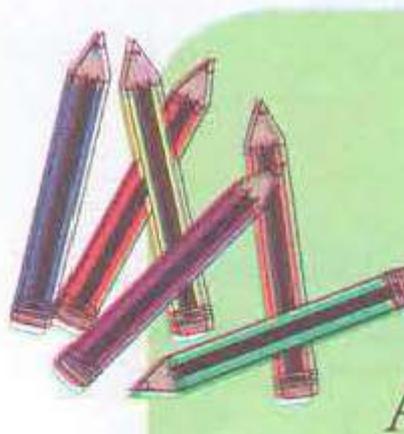
Point de langue (orthographe) p 162

.....
.....



Point de langue (orthographe) p 163

.....
.....



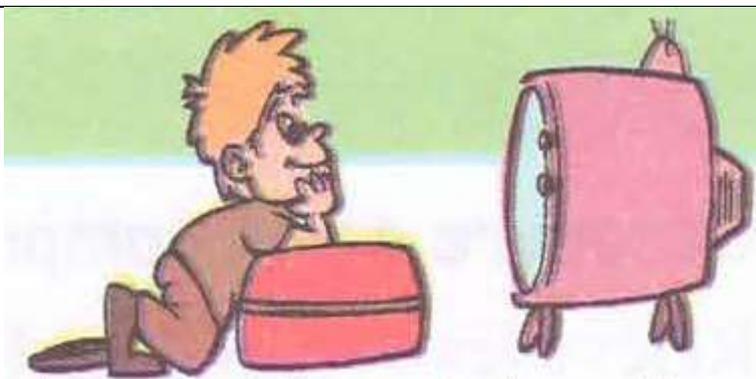
Point de langue (orthographe) p164

.....
.....



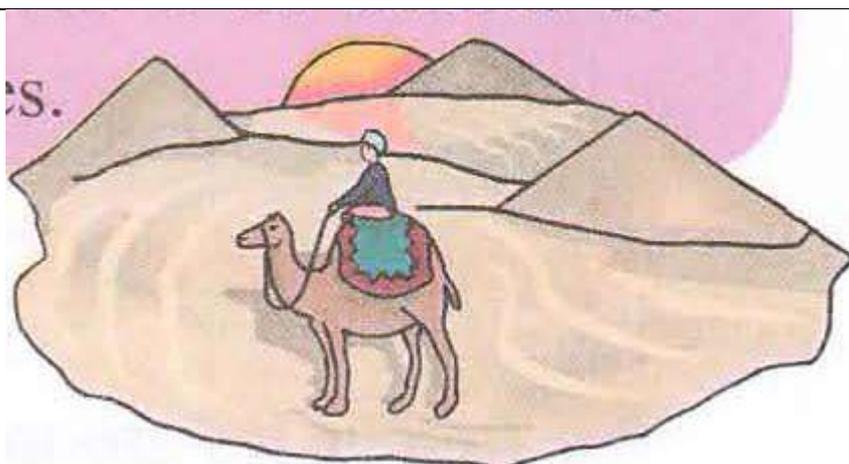
Point de langue (orthographe) p 164

.....
.....



Point de langue (orthographe) p 165

.....
.....



Point de langue (conjugaison) p 166

.....
.....



geur.

Point de langue (conjugaison) p 167

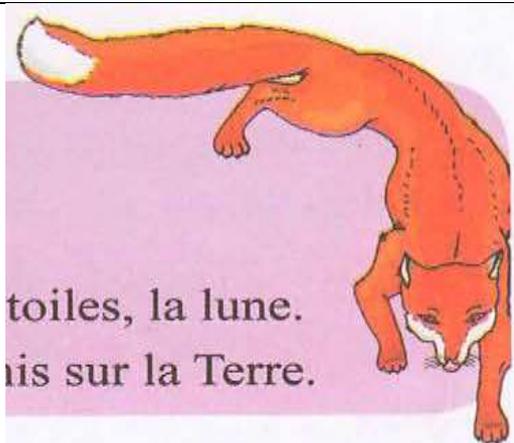
.....
.....



ma chère a
vés et ils
amènent.
ie.

Point de langue (conjugaison) p 168

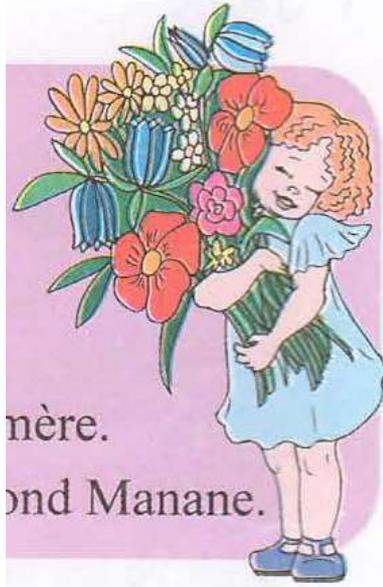
.....
.....



toiles, la lune.
is sur la Terre.

Point de langue (conjugaison) p 169

.....
.....



Point de langue (conjugaison) p 170

.....
.....



Point de langue (conjugaison)p 171

.....
.....



Point de langue (conjugaison) p 172

.....
.....

Annexe 3

**Les images contenues dans le
manuel scolaire de la 5^{ème} AP**

5ème année primaire

5ème année primaire P1 S1



Activité : oral p10

.....
.....



Activité : lecture p 11

.....
.....



Activité : lecture p 11

.....
.....



Point de langue grammaire p 13

.....
.....



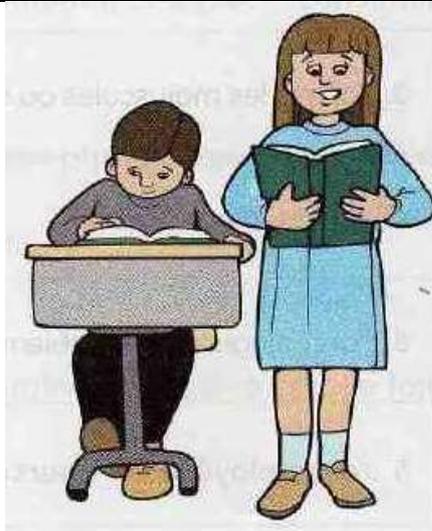
Activité : lecture p18

.....
.....



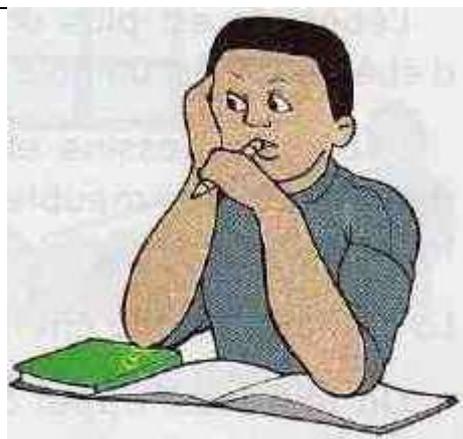
Activité : lecture p 21

.....
.....



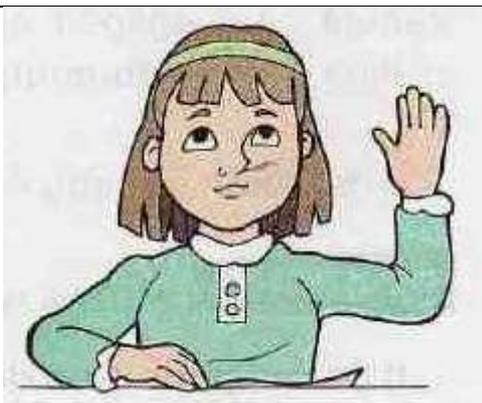
Activité : lecture p28

.....
.....



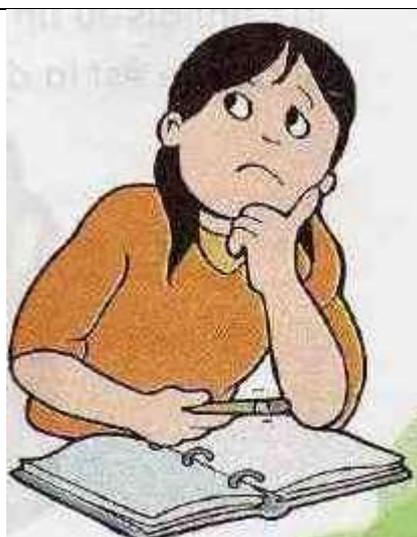
Evaluation 29

.....
.....



Evaluation 29

.....
.....



Evaluation 29

.....
.....



Activité : oral p30

.....

.....



Activité : oral p30



Activité : oral p30

.....

.....



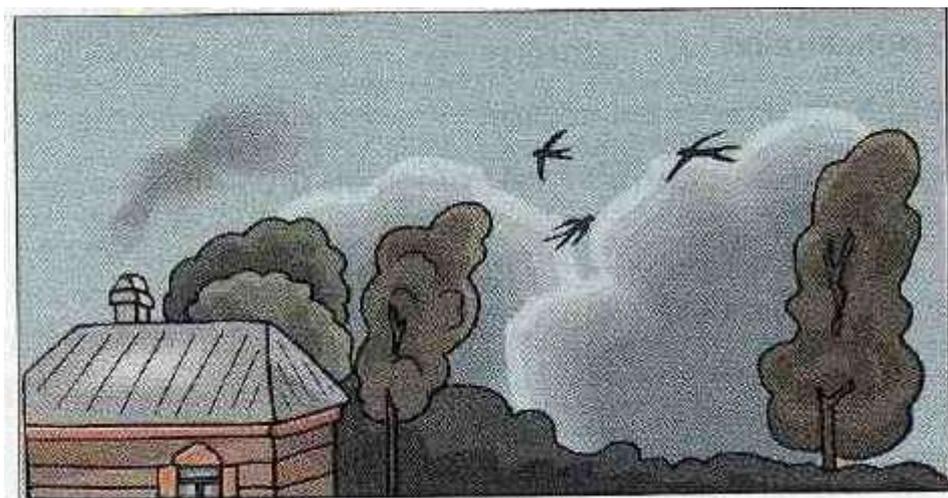
Activité : oral p30

.....
.....



Activité : lecture p31

.....
.....



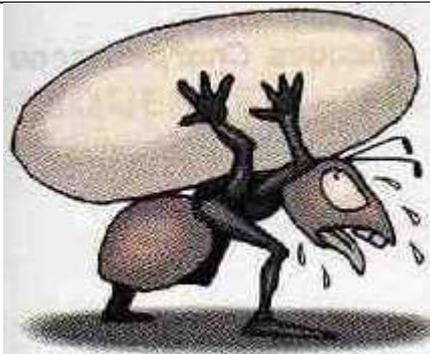
Activité : lecture p31

.....
.....



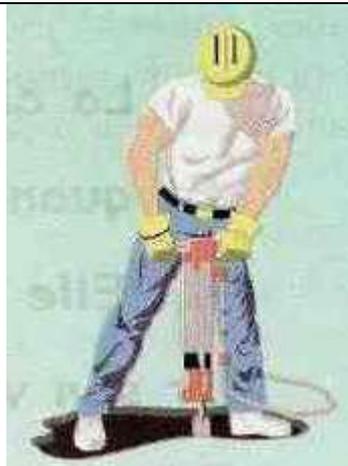
Activité : récitation p 41

.....
.....



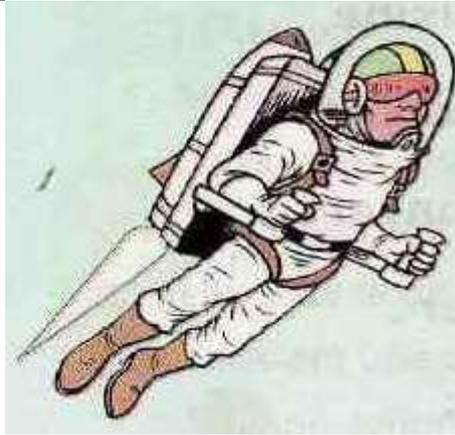
Activité : récitation p 41

.....
.....



Activité : récitation p 42

.....
.....



Activité : récitation p 42

.....
.....



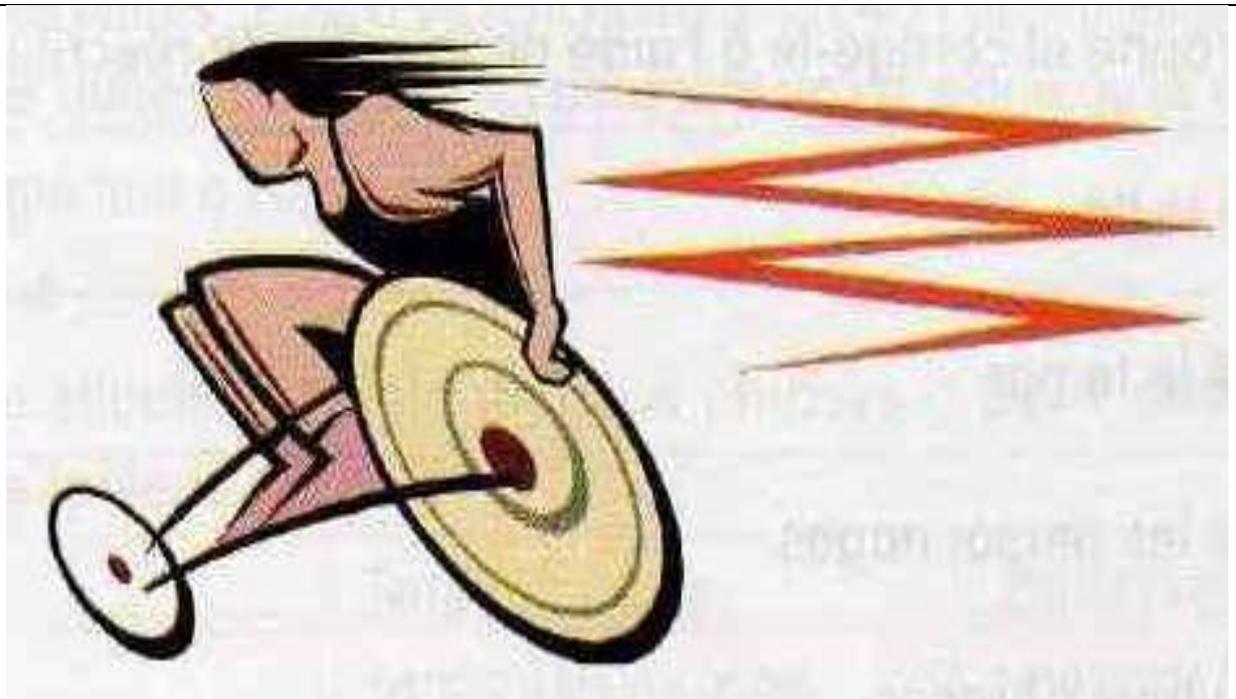
Activité : récitation p 42

.....
.....



Activité : oral p 44

.....
.....



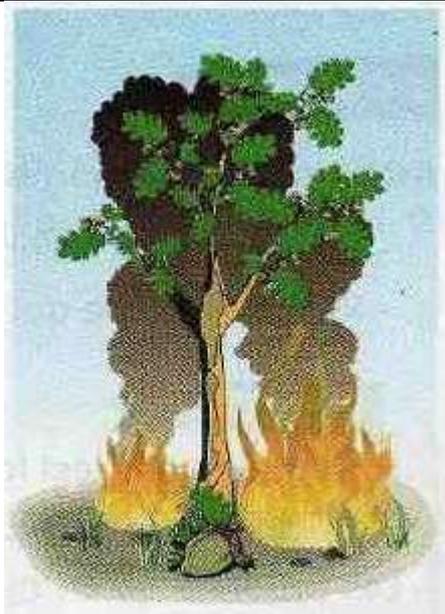
Activité : lecture 52

.....
.....



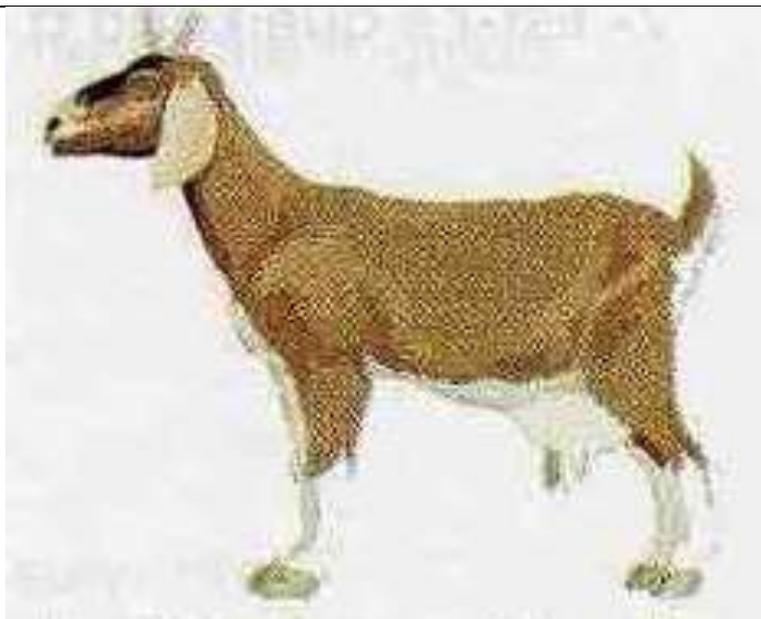
Activité : oral p 54

.....
.....



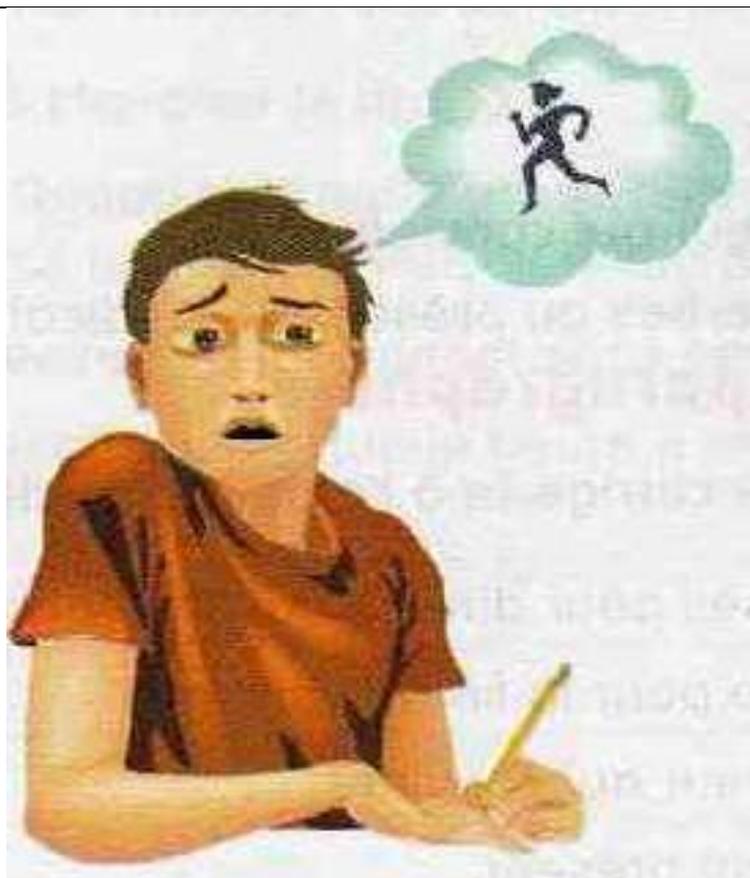
Activité : lecture p 55

.....
.....



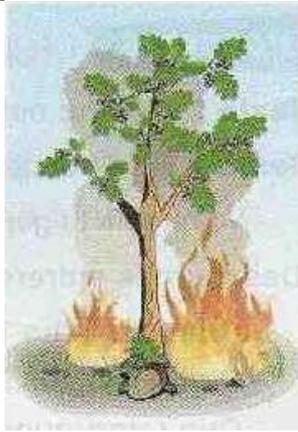
Activité : production écrite p 61

.....
.....



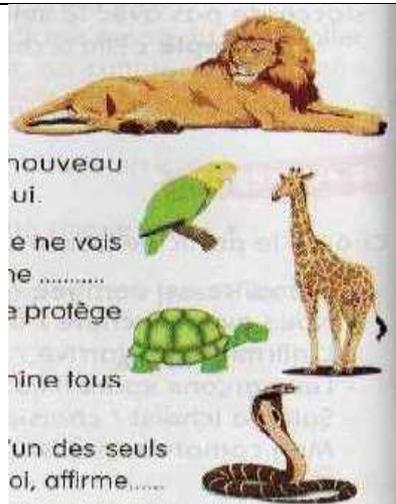
Activité : lecture 62

.....
.....



Activité : lecture 65

.....
.....



nouveau
ui.
e ne vois
ne
a protège
nine tous
'un des seuls
ol, affirme.....

Activité : entrainement à l'écrit p 70

.....
.....



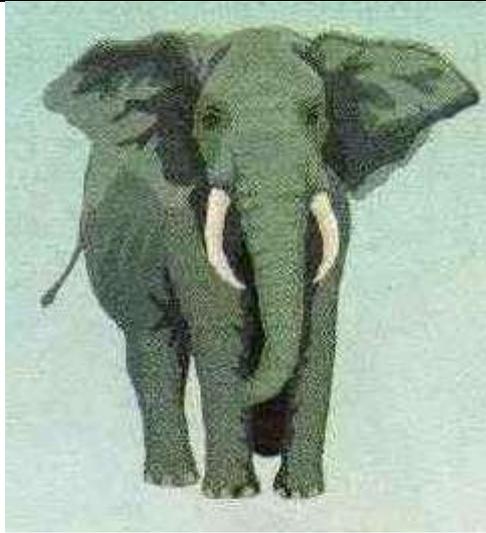
Activité : lecture72

.....
.....



Activité : récitation p 75

.....
.....



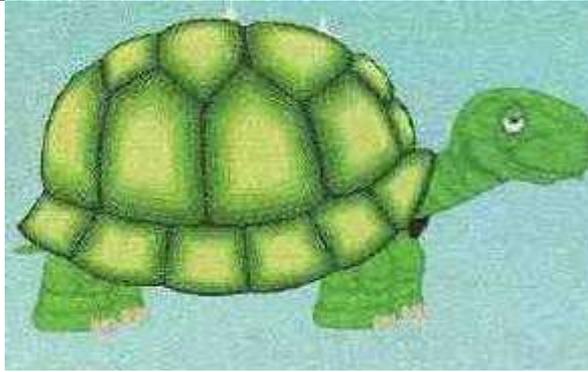
Activité : récitation p 75

.....
.....



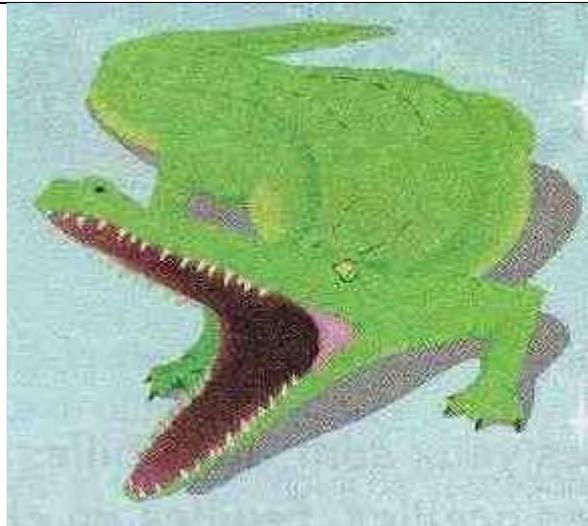
Activité : récitation p 75

.....
.....



Activité : récitation p 76

.....
.....



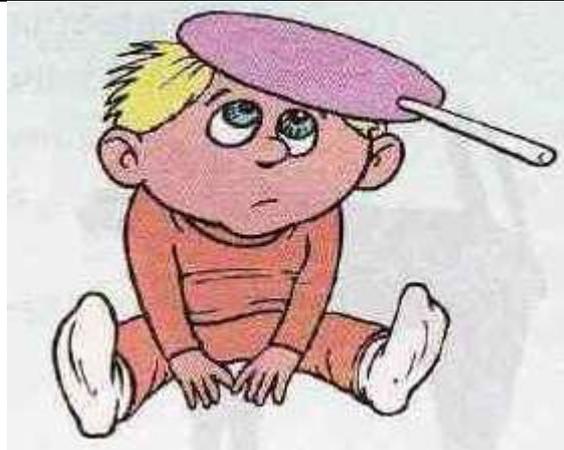
Activité : récitation p 76

.....
.....



Activité : récitation p 76

.....
.....



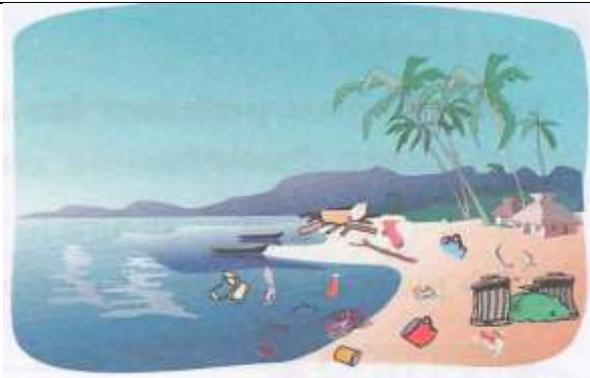
Activité : récitation p 76

.....
.....



Activité : oral p 78

.....
.....



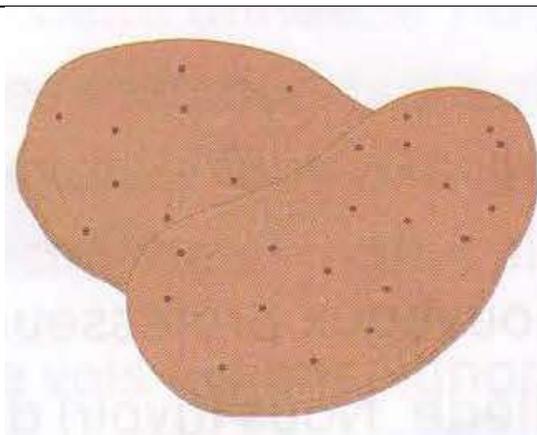
Activité : lecture 79

.....
.....



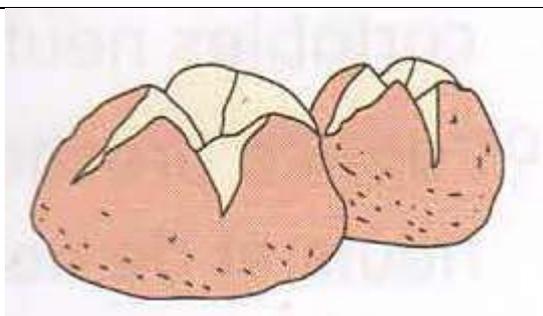
Activité : lecture 86

.....
.....



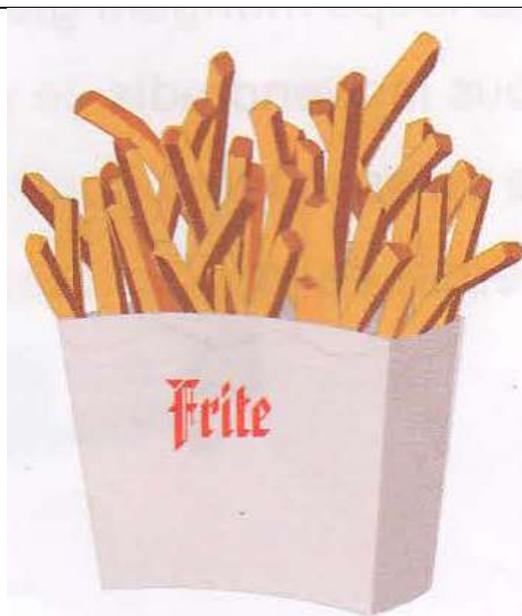
Activité : oral p 88

.....
.....



Activité : oral p 88

.....
.....



Activité : oral p 88

.....
.....



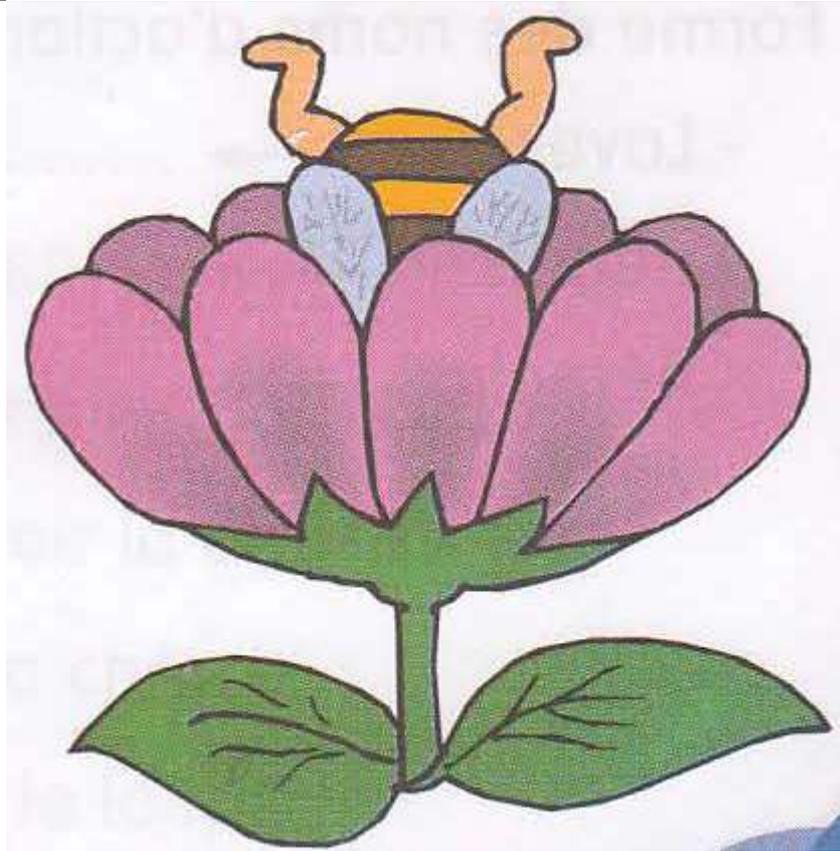
Activité : lecture 89

.....
.....



Activité : lecture 89

.....
.....



Activité : lecture 89

.....
.....



Activité : lecture 96

.....
.....



Activité : lecture 98

.....
.....



Activité : lecture 99

.....
.....



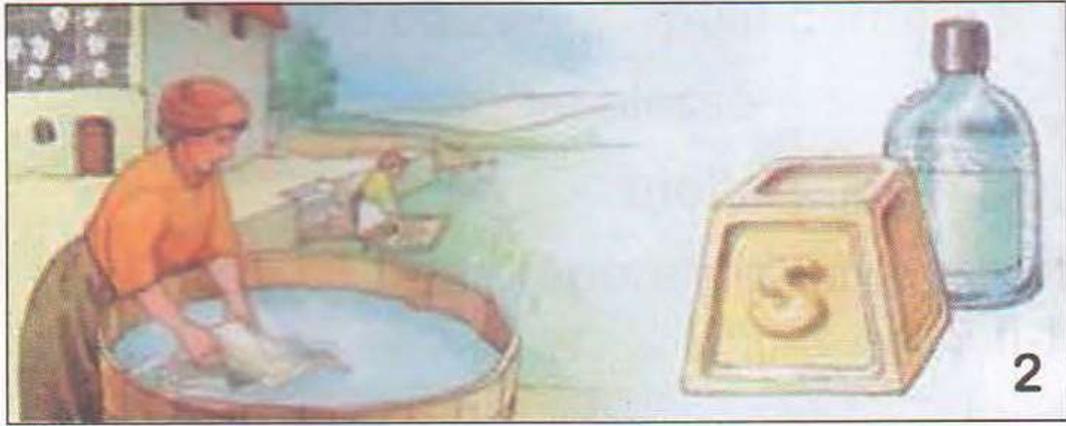
Activité : lecture 99

.....
.....



Activité production écrite p 105

.....
.....



Activité production écrite p 105

.....
.....



Activité : lecture 99

.....
.....



Activité : lecture 108

.....
.....



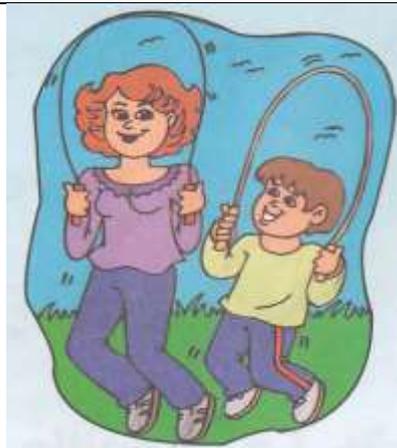
Activité : récitation p 109

.....
.....



Activité : récitation p 109

.....
.....



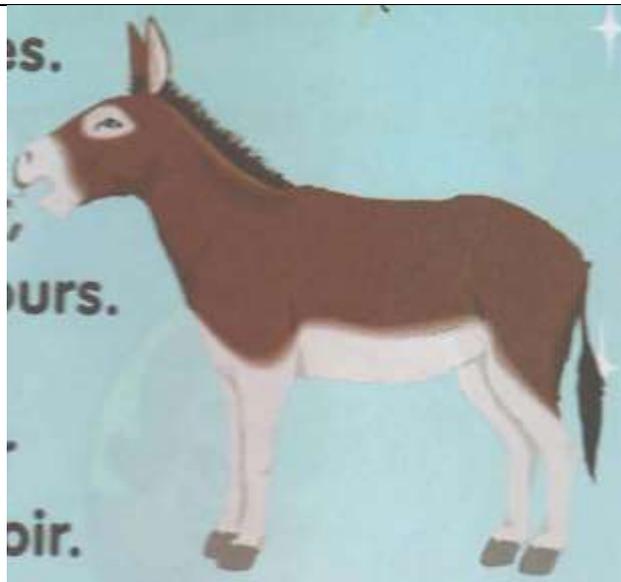
Activité : récitation p 109

.....
.....



Activité : récitation p 110

.....
.....



Activité : récitation p 110

.....
.....



Activité : récitation p 110

.....
.....



Activité : récitation p 110

.....
.....



Activité : récitation p 110

.....
.....



Activité : oral p 112

.....
.....



Activité : oral p 112

.....
.....



Activité : oral p 112



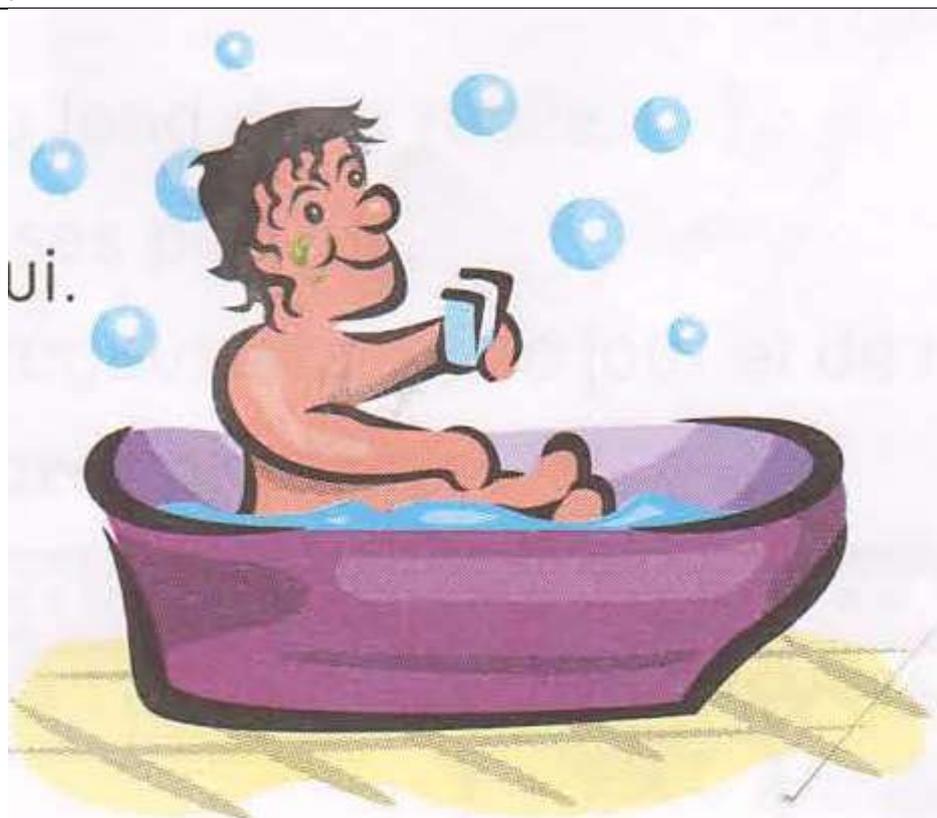
Activité : lecture 113

.....
.....



Activité : lecture 113

.....
.....



Activité : lecture 113

.....
.....



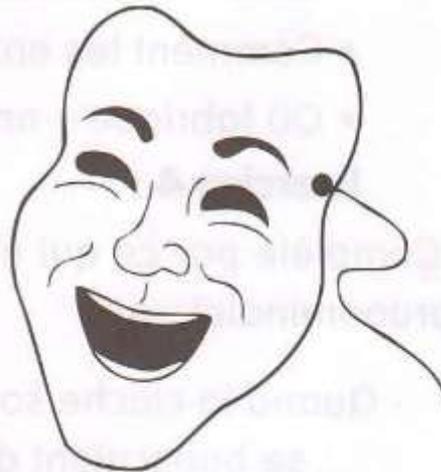
Activité : lecture 120

.....
.....



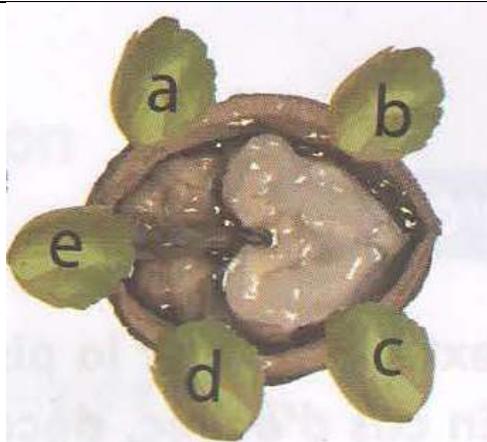
Activité : oral p 122

.....
.....

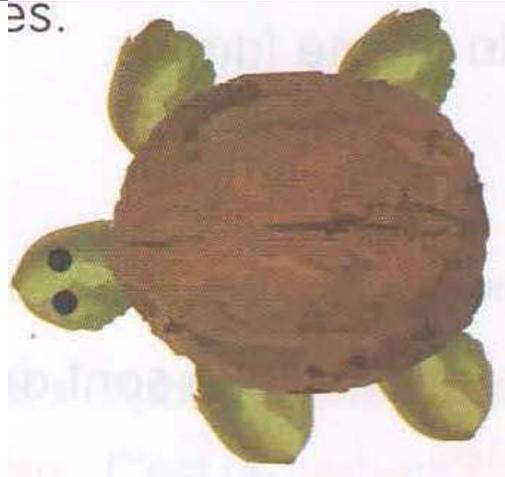


Activité : oral p 122

.....
.....



Activité : lecture 123



Activité : lecture 123

.....
.....



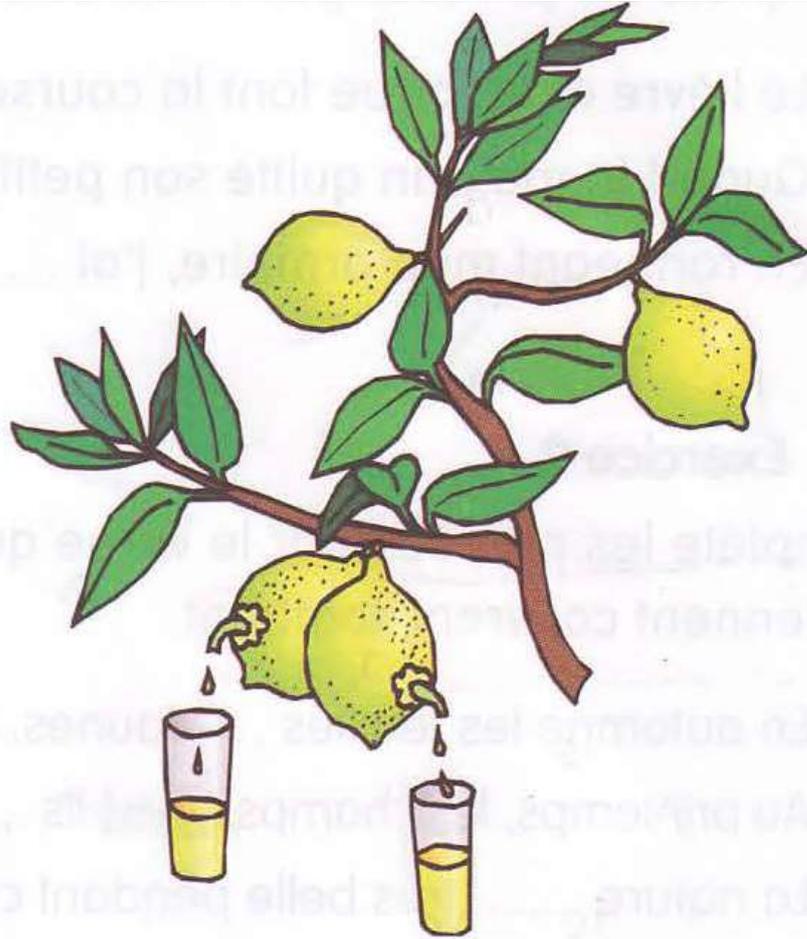
Activité : lecture 123

.....
.....



Activité : lecture 130

.....
.....



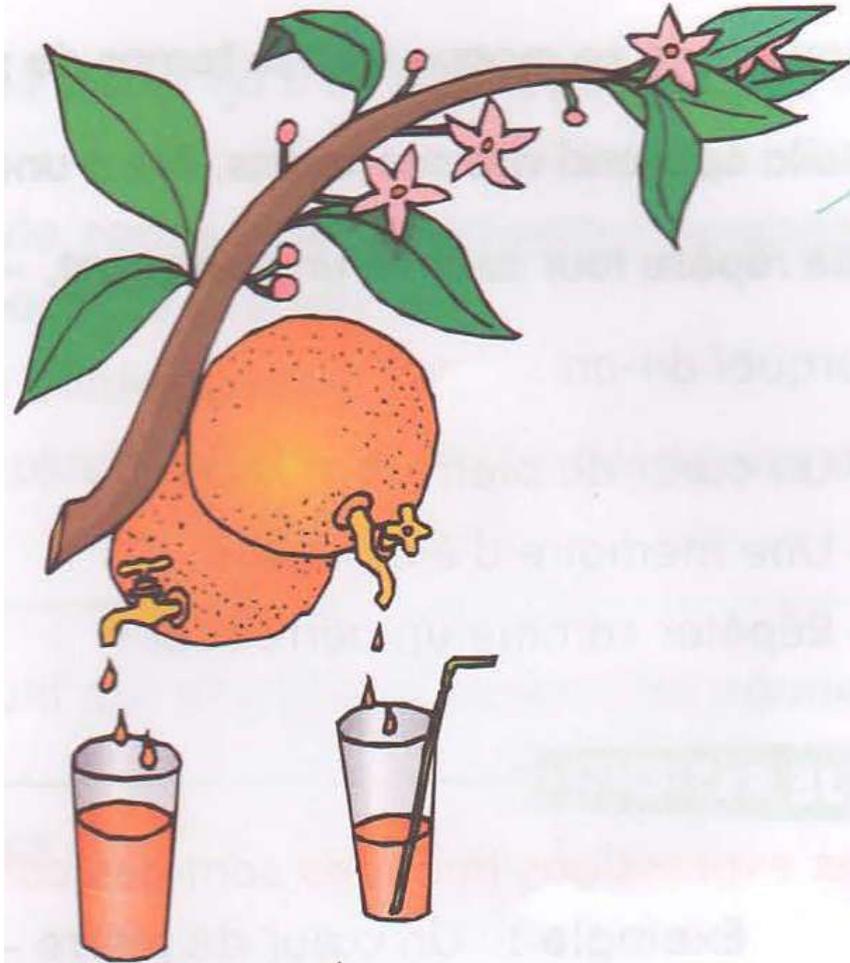
Activité : oral p 132

.....
.....



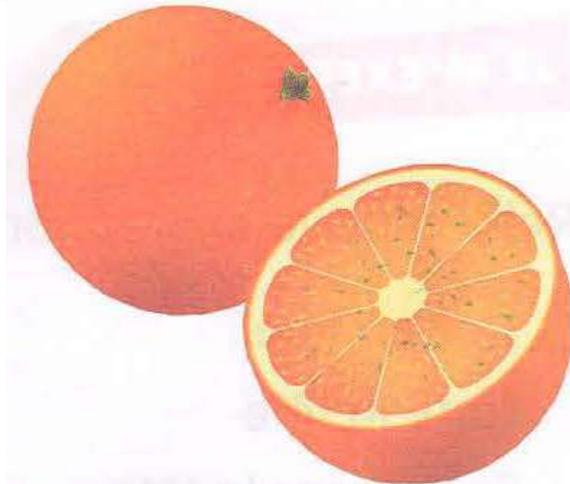
Activité : oral p 132

.....
.....



Activité : lecture 133

.....
.....



Activité : lecture 133

.....
.....

e casserole.
fuser
lisant



Activité : entraînement à l'écrit p 138

.....
.....



Activité : entraînement à l'écrit p 138

.....
.....

Recette de la pâte à crêpes



50 cl



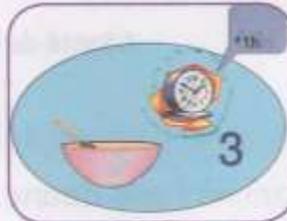
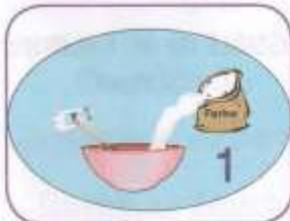
250 g



3 œufs



1 pincée



Activité : production écrite p 139

.....
.....



Activité : lecture 140

.....
.....



Activité : lecture 142



Activité : récitation p 143

.....
.....



Activité : récitation p 143

.....
.....



Activité : récitation p 143

.....
.....



Activité : récitation p 144

.....
.....



Activité : récitation p 144

.....
.....

Annexe 4

La loi d'orientation sur l'éducation nationale

Loi n° 08-04 du 15 Moharram 1429 correspondant au 23 janvier 2008

portant loi d'orientation sur l'éducation nationale¹

Le Président de la République,

Vu la Constitution, notamment ses articles 53, 65, 119, 120 (alinéas 1 et 2), 122-16, et 126 ; Vu l'ordonnance n° 66-156 du 8 juin 1966, modifiée et complétée, portant code pénal ;

Vu l'ordonnance n° 75-58 du 26 septembre 1975, modifiée et complétée, portant code civil;

Vu l'ordonnance n° 76-35 du 16 avril 1976, modifiée et complétée, portant organisation de l'éducation et de la formation ;

Vu la loi n° 85- 05 du 16 février 1985, modifiée et complétée, relative à la protection et à la promotion de la santé ;

Vu la loi n° 90-08 du 7 avril 1990, complétée, relative à la commune ;

Vu la loi n° 90-09 du 7 avril 1990, complétée, relative à la wilaya ;

Vu la loi n° 90-21 du 15 août 1990 relative à la comptabilité publique ;

Vu la loi n° 91-05 du 16 janvier 1991, modifiée et complétée, portant généralisation de l'utilisation de la langue arabe, notamment son article 15 ;

Vu l'ordonnance n° 95-20 du 17 juillet 1995 relative à la Cour des comptes ;

Vu l'ordonnance n° 95-24 du 25 septembre 1995 relative à la protection du patrimoine public et à la sécurité des personnes qui lui sont liées ;

Vu la loi n° 99-05 du 18 Dhou El Hidja 1419 correspondant au 4 avril 1999, modifiée, portant loi d'orientation sur l'enseignement supérieur ;

Vu la loi n° 02-09 du 25 Safar 1423 correspondant au 8 mai 2002 relative à la protection et à la promotion des personnes handicapées ;

Vu la loi n° 04-10 du 27 Joumada Ethania 1425 correspondant au 14 août 2004 relative à l'éducation physique et sportive ;

Vu l'ordonnance n° 05-07 du 18 Rajab 1426 correspondant au 23 août 2005 fixant les règles générales régissant l'enseignement dans les établissements privés d'éducation et d'enseignement ;

Après avis du Conseil d'Etat

Après adoption par le Parlement,

¹ Source : http://www.joradp.dz/JO2000/2008/004/F_Pag.htm

Promulgue la loi dont la teneur suit :

TITRE PREMIER

DES FONDEMENTS DE L'ECOLE ALGERIENNE

Chapitre I

Des finalités de l'éducation

Article 1er. . La présente loi d'orientation a pour objet de fixer les dispositions fondamentales régissant le système éducatif national.

Art. 2. . L'école algérienne a pour vocation de former un citoyen doté de repères nationaux incontestables, profondément attaché aux valeurs du peuple algérien, capable de comprendre le monde qui l'entoure, de s'y adapter et d'agir sur lui et en mesure de s'ouvrir sur la civilisation universelle.

A ce titre, l'éducation a pour finalités :

- * d'enraciner chez nos enfants le sentiment d'appartenance au peuple algérien ; de les élever dans l'amour de l'Algérie et la fierté de lui appartenir ainsi que dans l'attachement à l'unité nationale, à l'intégrité territoriale et aux symboles représentatifs de la Nation ;
- * d'affermir la conscience, à la fois individuelle et collective, de l'identité nationale, ciment de la cohésion sociale, par la promotion des valeurs en rapport avec l'islamité, l'arabité et l'amazighité ;
- * d'imprégner les générations montantes des valeurs de la Révolution du 1er Novembre 1954 et de ses nobles principes ; de contribuer, à travers les enseignements de l'histoire nationale, à perpétuer l'image de la nation algérienne en affermissant leur attachement aux valeurs représentées par le patrimoine historique, géographique, religieux et culturel du pays ;
- * de former des générations imprégnées des principes de l'Islam, de ses valeurs spirituelles, morales, culturelles et civilisationnelles ;
- * de promouvoir les valeurs républicaines et l'Etat de droit ;
- * d'asseoir les bases de l'instauration d'une société attachée à la paix et à la démocratie et ouverte sur l'universalité, le progrès et la modernité, en aidant les élèves à s'approprier les valeurs partagées par la société algérienne, fondées sur le savoir, le travail, la solidarité, le respect d'autrui et la tolérance et en assurant la promotion de valeurs et d'attitudes positives en rapport, notamment, avec les principes des droits de l'Homme, d'égalité et de justice sociale.

Chapitre II

Des missions de l'école

Art. 3. . Dans le cadre des finalités de l'éducation définies à l'article 2 ci-dessus, l'école assure les fonctions d'instruction, de socialisation et de qualification.

Art. 4. . En matière d'instruction, l'école a pour mission de garantir à tous les élèves un enseignement de qualité favorisant l'épanouissement intégral, harmonieux et équilibré de leur personnalité et leur donnant la possibilité d'acquérir un bon niveau de culture générale et des connaissances théoriques et pratiques suffisantes en vue de s'insérer dans la société du savoir.

A ce titre, elle doit notamment :

- * assurer aux élèves l'acquisition de connaissances dans les différents champs disciplinaires et la maîtrise des outils intellectuels et méthodologiques de la connaissance facilitant les apprentissages et préparant à la vie active ;
- * enrichir la culture générale des élèves en approfondissant les apprentissages à caractère scientifique, littéraire et artistique et en les adaptant de manière permanente aux évolutions sociales, culturelles, technologiques et professionnelles ;
- * développer les facultés intellectuelles, psychologiques et physiques des élèves ainsi que leurs capacités de communication et l'usage des différentes formes d'expression : langagière, artistique, symbolique et corporelle ;
- * assurer une formation culturelle dans les domaines des arts, des lettres et du patrimoine culturel ;
- * doter les élèves de compétences pertinentes, solides et durables susceptibles d'être exploitées à bon escient dans des situations authentiques de communication et de résolution de problèmes et qui les rendent aptes à apprendre toute leur vie, à prendre une part active dans la vie sociale, culturelle et économique et à s'adapter aux changements ;
- * assurer la maîtrise de la langue arabe, en sa qualité de langue nationale et officielle, en tant qu'instrument d'acquisition du savoir à tous les niveaux d'enseignement, moyen de communication sociale, outil de travail et de production intellectuelle ;
- * promouvoir la langue tamazight et étendre son enseignement ;
- * permettre la maîtrise d'au moins deux langues étrangères en tant qu'ouverture sur le monde et moyen d'accès à la documentation et aux échanges avec les cultures et les civilisations étrangères ;
- * intégrer les nouvelles technologies de l'information et de la communication dans l'environnement de l'élève, dans les objectifs et les méthodes d'enseignement et s'assurer de la capacité des élèves à les utiliser efficacement dès leurs premières années de scolarité ;
- * offrir à tous les élèves la possibilité de pratiquer des activités sportives, culturelles, artistiques et de loisirs, et de participer à la vie scolaire et communautaire.

Art. 5. . En matière de socialisation, l'école a pour mission, en relation étroite avec la famille dont elle est le prolongement, d'éduquer les élèves au respect des valeurs spirituelles, morales et civiques de la société algérienne, des valeurs universelles ainsi que des règles de la vie en société.

A ce titre, elle doit notamment :

- * développer le sens civique des élèves et les éduquer aux valeurs de la citoyenneté en leur faisant acquérir les principes de justice, d'équité, d'égalité des citoyens en droits et en devoirs, de tolérance, de respect d'autrui et de solidarité entre les citoyens ;
- * dispenser une éducation en harmonie avec les droits de l'Enfant et les droits de l'Homme et développer une culture démocratique en faisant acquérir aux élèves les principes du débat et du dialogue, de l'acceptation de l'avis de la majorité et en les amenant à rejeter la discrimination et la violence et à privilégier le dialogue ;
- * faire prendre conscience aux jeunes générations de l'importance du travail en tant que facteur déterminant pour mener une vie digne et décente et pour accéder à l'autonomie, et surtout en tant que richesse pérenne à même de suppléer à l'épuisement des ressources naturelles et de garantir le développement durable du pays ;
- * préparer les élèves à la vie en société en les initiant aux règles du savoir-vivre ensemble et en leur faisant prendre conscience du caractère indissociable de la liberté et de la responsabilité ;
- * former des citoyens capables d'initiative, de créativité et d'adaptation et en mesure d'assumer leurs responsabilités dans la conduite de leur vie personnelle, civique et professionnelle.

Art. 6. . En matière de qualification, l'école a pour mission de répondre aux besoins fondamentaux des élèves en leur dispensant les connaissances et les compétences essentielles leur permettant :

- * de réinvestir et d'opérationnaliser les savoirs et savoir-faire acquis ;
- * d'accéder à une formation supérieure ou professionnelle ou à un emploi conformes à leurs aptitudes et à leur aspirations ;
- * de s'adapter de façon permanente à l'évolution des métiers et professions et aux changements économiques, scientifiques et technologiques,
- * d'innover et de prendre des initiatives ;
- * de reprendre leurs études ou d'entamer de nouvelles formations après leur sortie du système scolaire et de continuer à apprendre tout au long de la vie en toute autonomie.

Des principes fondamentaux de l'éducation nationale

Art. 7. . L'élève est placé au centre des préoccupations de la politique éducative.

Art. 8. . L'éducation nationale, en tant qu'investissement productif et stratégique; bénéficie à ce titre, de la première priorité de l'Etat qui mobilise les compétences et les moyens nécessaires à la prise en charge de la demande sociale d'éducation nationale et à la réponse aux besoins du développement national.

Art. 9. . Les collectivités locales participent, dans le cadre des compétences qui leur sont dévolues par la loi, à la prise en charge de la demande sociale d'éducation nationale, notamment par la réalisation et la maintenance des infrastructures scolaires, le développement des activités culturelles et sportives et la contribution à l'action sociale scolaire.

Art. 10. . L'Etat garantit le droit à l'enseignement à toute algérienne et tout algérien sans discrimination fondée sur le sexe, l'origine sociale ou l'origine géographique.

Art. 11. . Le droit de l'enseignement est concrétisé par la généralisation de l'enseignement fondamental et par la garantie de l'égalité des chances en matière de conditions de scolarisation et de poursuite des études après l'enseignement fondamental.

Art. 12. . L'enseignement est obligatoire pour toutes les filles et tous les garçons âgés de 6 ans à 16 ans révolus.

Toutefois, la durée de la scolarité obligatoire peut être prolongée de deux (2) années, en tant que de besoin, en faveur d'élèves handicapés.

L'Etat veille, en collaboration avec les parents, à l'application de ces dispositions.

Les manquements des parents ou des tuteurs légaux les exposent à une amende allant de cinq mille (5.000) à cinquante mille (50.000) dinars algériens.

Les modalités d'application de cet article sont précisées par voie réglementaire.

Art. 13. . L'enseignement est gratuit à tous les niveaux dans les établissements relevant du secteur public de l'éducation nationale.

De plus l'Etat apporte son soutien à la scolarisation des élèves démunis en leur permettant de bénéficier d'aides multiples, notamment en matière de bourses d'études, de manuels et de fournitures scolaires, d'alimentation, d'hébergement, de transport et de santé scolaire.

Toutefois, la contribution des parents à certains frais en rapport avec la scolarité et, sans porter atteinte au principe de gratuité de l'enseignement, peut être sollicitée selon des dispositions définies par voie réglementaire.

Art. 14. . L'Etat veille à permettre aux enfants ayant des besoins spécifiques de jouir du droit à l'enseignement.

Le secteur de l'éducation nationale, en liaison avec les établissements hospitaliers et les autres structures concernées, veille à la prise en charge pédagogique appropriée et à l'intégration scolaire des élèves handicapés et des malades chroniques.

Art. 15. . Le secteur de l'éducation nationale prend toute mesure de nature à faciliter l'adaptation et la réinsertion dans les cursus scolaires nationaux des élèves scolarisés à l'étranger de retour au pays.

De même, le secteur de l'éducation nationale peut, en coordination avec les missions diplomatiques nationales à l'étranger et en accord avec les pays hôtes, assurer des enseignements de langue arabe, de langue amazighe et de culture musulmane au profit des enfants de la communauté nationale émigrée.

Les modalités d'application des dispositions de cet article sont fixées par voie réglementaire.

Art. 16. . L'école constitue la cellule de base du système éducatif national. Elle est le lieu privilégié de la transmission des connaissances et des valeurs. Elle doit être préservée de toute influence ou manipulation à caractère idéologique, politique ou partisan.

Toute activité politique ou partisane est formellement interdite dans l'enceinte des établissements scolaires publics et privés.

Tout contrevenant aux dispositions de cet article s'expose à des sanctions administratives sans préjudice des poursuites judiciaires.

Art. 17. . Les conditions d'accès, d'utilisation et de protection des établissements scolaires sont définies par voie réglementaire.

Art. 18. . L'éducation nationale repose sur le secteur public, mais la possibilité de créer des établissements privés d'éducation et d'enseignement peut être accordée aux personnes physiques ou morales de droit privé, en application de la présente loi et des dispositions législatives et réglementaires en vigueur.

TITRE II

DE LA COMMUNAUTE EDUCATIVE

Art. 19. . La communauté éducative regroupe les élèves et toutes les personnes qui participent directement ou indirectement à l'éducation et à la formation des élèves, à la vie scolaire et à la gestion des établissements scolaires.

Les modalités d'organisation et de fonctionnement de la communauté éducative sont fixées par le ministre chargé de l'éducation nationale.

Art. 20. . Les élèves ont le devoir de respecter leurs enseignants et tous les autres membres de la communauté éducative.

Les élèves sont tenus de se conformer au règlement intérieur de l'établissement, notamment dans l'exécution de toutes les tâches se rapportant à leurs études, l'assiduité et la ponctualité, la bonne conduite et le respect des règles de fonctionnement des établissements et de la vie scolaire.

Les orientations générales concernant l'élaboration du règlement intérieur visé à l'alinéa ci-dessus sont fixées par le ministre chargé de l'éducation nationale.

La levée de l'emblème national est effectuée dans tous les établissements scolaires, publics et privés, accompagnée de l'hymne national.

Art. 21. . Les châtiments corporels, les sévices moraux et toutes formes de brimades sont interdits dans les établissements scolaires.

Les contrevenants aux dispositions du présent article s'exposent à des sanctions administratives, sans préjudice des poursuites judiciaires.

Art. 22. . Les enseignants et le personnel éducatif en général sont tenus de se conformer strictement aux programmes d'enseignement et instructions officiels.

Les enseignants sont chargés, à travers l'accomplissement de leurs tâches et leur conduite et comportement, d'éduquer les élèves dans les valeurs de la société algérienne, en étroite relation avec les parents et l'ensemble de la communauté éducative.

Les enseignants sont tenus, dans l'accomplissement de leur devoir professionnel, de se conformer aux principes d'équité et d'égalité des chances et d'établir avec les élèves des rapports fondés sur le respect mutuel, l'honnêteté et l'objectivité.

Les enseignants sont responsables des dégradations causées par les élèves au moment où ceux-ci se trouvent sous leur contrôle.

Art. 23. . Les directeurs d'écoles, de collèges et de lycées, en leur qualité de fonctionnaires de l'Etat, mandatés par l'Etat, ont autorité sur l'ensemble des personnels affectés ou mis à la disposition et ont la responsabilité de l'accomplissement régulier des missions de l'établissement dont ils ont la charge.

Ils sont également responsables de l'ordre et de la sécurité physique des personnes et des biens et, à cet effet, ils sont habilités, en cas de difficultés graves, à prendre toutes les mesures que dicte la situation pour assurer un fonctionnement normal de l'établissement.

Le manquement aux dispositions du présent article expose le contrevenant à des sanctions administratives sans préjudice des poursuites judiciaires.

Art. 24. . Le corps inspectoral veille, dans le cadre de ses missions, au suivi de l'application des textes législatifs et réglementaires ainsi que des instructions officielles au sein des établissements d'éducation et d'enseignement de manière à assurer une vie propice à l'effort, au travail et à la réussite.

Art. 25. . Les parents d'élèves, en leur qualité de membres de la communauté éducative, participent directement à la vie scolaire en entretenant des rapports constants avec les enseignants, les éducateurs et les chefs d'établissements et en contribuant à l'amélioration de l'accueil et des conditions de scolarité de leurs enfants ; ils participent indirectement, par leurs représentants, aux différents conseils régissant la vie scolaire institués à cet effet.

Les modalités de création et de fonctionnement des conseils visés à l’alinéa précédent sont fixées par le ministre chargé de l’éducation nationale.

TITRE III

ORGANISATION DE LA SCOLARITE

Art. 27. . Le système éducatif national comprend les niveaux d’enseignement suivants :

- . l’éducation préparatoire ;
- . l’enseignement fondamental, regroupant l’enseignement primaire et l’enseignement moyen ;
- . l’enseignement secondaire général et technologique.

Chapitre I

Dispositions communes

Art. 28. . Dans le cadre des finalités et des missions de l’école, le ministre chargé de l’éducation nationale arrête les programmes d’enseignement de chaque niveau d’enseignement et fixe en outre les méthodes et les horaires sur la base des propositions du conseil national des programmes institué à l’article 30 ci-dessous.

Art. 29. . Les objectifs et les programmes d’enseignement constituent le cadre de référence officiel et obligatoire pour l’ensemble des activités pédagogiques dispensées dans les établissements scolaires publics et privés.

Art. 30. . Il est créé, auprès du ministre chargé de l’éducation nationale, un conseil national des programmes.

Le conseil national des programmes est chargé d’émettre des avis et des propositions sur toute question relative aux programmes, méthodes et horaires et aux moyens d’enseignement.

Les attributions, la composition ainsi que les modalités d’organisation et de fonctionnement de ce conseil sont fixées par voie réglementaire.

Art. 31. . L’année scolaire compte au moins 32 semaines de travail pour les élèves, réparties sur des périodes séparées par des vacances scolaires déterminées annuellement par le ministre chargé de l’éducation nationale.

Art. 32. . Des activités post et péri-scolaires peuvent être organisées avec le concours des administrations, des collectivités locales et des associations à caractère scientifique, culturel, sportif ou socio-professionnel sans, toutefois, se substituer aux activités pédagogiques officielles.

Les modalités d’application des dispositions du présent article sont fixées par voie réglementaire.

Art. 33. . L'enseignement est dispensé en langue arabe à tous les niveaux d'éducation, aussi bien dans les établissements publics que dans les établissements privés d'éducation et d'enseignement.

Art. 34. . L'enseignement de la langue tamazight est introduit dans le système éducatif pour répondre à la demande exprimée sur le territoire national. Les modalités d'application de cet article seront fixées par voie réglementaire.

Art. 35. . L'enseignement des langues étrangères est assuré dans des conditions fixées par voie réglementaire.

Art. 36. . L'enseignement de l'informatique est dispensé dans l'ensemble des établissements d'éducation et d'enseignement.

A ce titre, l'Etat prend toute mesure de nature à assurer la dotation des établissements publics en équipements appropriés.

Art. 37. . L'enseignement de l'éducation physique et sportive est obligatoire pour tous les élèves depuis le début de la scolarité jusqu'à la fin de l'enseignement secondaire.

Les modalités d'application des dispositions du présent article sont déterminées par voie réglementaire.

Chapitre II

L'éducation préparatoire

Art. 38. . L'éducation préscolaire regroupe, en amont de la scolarité obligatoire, les différents stades de prise en charge socio-éducative des enfants âgés de trois (3) à six (6) ans.

L'éducation préparatoire, au sens de la présente loi, correspond au stade final de l'éducation préscolaire ; elle est celle qui prépare les enfants âgés de cinq (5) et six (6) ans à l'accès à l'enseignement primaire.

Art. 39. . L'éducation préparatoire a pour objet, notamment :

- * de favoriser chez les enfants, grâce à des activités ludiques, l'épanouissement de leur personnalité ;
- * de leur faire prendre conscience de leur corps, surtout grâce à l'acquisition, par le jeu d'habiletés sensori-motrices ;
- * de créer en eux de bonnes habitudes par l'entraînement à la vie en collectivité ;
- * de développer leur pratique du langage à travers des situations de communication induites par les activités proposées et le jeu ;
- * de les initier aux premiers éléments de lecture, d'écriture et de calcul à travers des activités attrayantes et des jeux appropriés.

Les responsables des écoles préparatoires doivent veiller, en liaison avec les structures de la santé, au dépistage des handicaps sensoriels, moteurs ou intellectuels en vue de leur prise en charge précoce.

Art. 40. . L'éducation préparatoire est dispensée dans des écoles préparatoires, des jardins d'enfants et des classes enfantines ouvertes au sein d'écoles primaires.

Art. 41. . Nonobstant le caractère non obligatoire de l'éducation préscolaire, l'Etat veille au développement de l'éducation préparatoire et en poursuit la généralisation avec le concours des institutions, administrations et établissements publics, des associations ainsi que du secteur privé.

Art. 42. . Peuvent ouvrir des structures d'éducation préparatoire, sur autorisation du ministre chargé de l'éducation nationale, les institutions et administrations publiques, les collectivités locales, les établissements publics, les mutuelles et les associations à caractère socio-culturel, les organisations socio-professionnelles.

Les personnes physiques et morales de droit privé ont la faculté d'ouvrir, sur autorisation du ministre chargé de l'éducation nationale, des structures d'éducation préparatoire conformément aux dispositions législatives et réglementaires en vigueur.

Art. 43. . Le ministre chargé de l'éducation nationale est responsable, en matière d'éducation préparatoire, notamment de :

- * l'élaboration des programmes éducatifs ;
- * la définition des normes relatives aux infrastructures, au mobilier scolaire, aux équipements et aux moyens didactiques ;
- * la définition des conditions d'admission des élèves ;
- * l'élaboration des programmes de formation des éducateurs ;
- * l'organisation de l'inspection et du contrôle pédagogiques.

Les modalités d'application des dispositions de cet article sont déterminées, en tant que de besoin, par voie réglementaire.

Chapitre III

L'enseignement fondamental

Art. 44. . L'enseignement fondamental assure un enseignement commun à tous les élèves, leur permettant d'acquérir les savoirs fondamentaux nécessaires et les compétences essentielles pour leur permettre soit la poursuite de leur scolarité dans le niveau d'enseignement suivant, soit leur intégration dans l'enseignement et la formation professionnels, soit la participation à la vie de la société.

Art. 45. . Dans le cadre de sa mission fixée à l'article 44 ci-dessus, l'enseignement fondamental vise, notamment, à :

- * doter les élèves des outils d'apprentissage essentiels que sont la lecture, l'écriture et le calcul ;

* dispenser, à travers les différentes disciplines, les contenus éducatifs fondamentaux comprenant aussi bien les savoirs et savoir-faire que les valeurs et attitudes qui permettent aux élèves :

- . d'acquérir des compétences qui les rendent aptes à apprendre tout au long de leur vie ;
- . de renforcer leur identité en harmonie avec les valeurs et traditions sociales, spirituelles et éthiques issues de l'héritage culturel commun ;
- . de s'imprégner des valeurs de la citoyenneté et des exigences de la vie en société ;
- . d'apprendre à observer, analyser, raisonner, résoudre des problèmes ; de comprendre le monde vivant et inerte, ainsi que les processus technologiques de fabrication et de production ;
- . de développer leur sensibilité et d'aiguiser leur sens esthétique, leur curiosité, leur imagination, leur créativité et leur esprit critique ;
- . de s'initier aux nouvelles technologies de l'information et de la communication et à leurs applications élémentaires ;
- . de favoriser l'épanouissement harmonieux de leur corps et de développer leurs capacités physiques et manuelles ;
- . d'encourager l'esprit d'initiative, le goût de l'effort, la persévérance et l'endurance ;
- . d'avoir une ouverture sur les civilisations et les cultures étrangères, d'accepter les différences et de co-exister pacifiquement avec les autres peuples ; . de poursuivre des études ou des formations ultérieures.

Art. 46. . L'enseignement fondamental a une durée de neuf (9) ans. Il regroupe l'enseignement primaire et l'enseignement moyen.

Art. 47. . L'enseignement primaire, d'une durée de cinq (5) ans, est dispensé dans des écoles primaires.

L'enseignement primaire peut être dispensé dans des établissements privés d'éducation et d'enseignement agréés, créés en application de l'article 18 ci-dessus.

Art. 48. . L'âge d'entrée à l'école primaire est fixé à six (6) ans révolus.

Cependant, des dérogations d'âge peuvent être accordées selon des conditions fixées par le ministre chargé de l'éducation nationale.

Art. 49. . La fin de la scolarité dans l'enseignement primaire est sanctionnée par un examen final ouvrant droit à la délivrance d'une attestation de succès.

Les modalités d'admission en première année moyenne sont fixées par le ministre chargé de l'éducation nationale.

Art. 50. . L'enseignement moyen, d'une durée de quatre (4) ans, est dispensé dans des collèges d'enseignement moyen.

L'enseignement moyen peut être dispensé dans des établissements privés d'éducation et d'enseignement agréés, créés en application de l'article 18 ci-dessus.

Art. 51. . La fin de la scolarité dans l'enseignement moyen est sanctionnée par un examen final ouvrant droit à l'obtention d'un diplôme appelé « brevet d'enseignement moyen ».

Les modalités de délivrance du diplôme du brevet d'enseignement moyen sont déterminées par voie réglementaire.

Les modalités d'admission en première année secondaire sont fixées par le ministre chargé de l'éducation nationale.

Art. 52. . Les élèves de quatrième année de l'enseignement moyen déclarés admis conformément aux procédures visées à l'article 51 ci-dessus sont orientés vers l'enseignement secondaire général et technologique ou vers l'enseignement professionnel, en fonction de leurs vœux et conformément aux critères retenus par les procédures d'orientation.

Les élèves non admis ont la possibilité de rejoindre soit la formation professionnelle, soit la vie active, s'ils ont atteint l'âge de seize (16) ans révolus.

Chapitre IV

L'enseignement secondaire général et technologique

Art. 53. . L'enseignement secondaire général et technologique constitue la voie académique en aval de l'enseignement fondamental obligatoire.

Il a pour missions, outre la poursuite des objectifs généraux de l'enseignement fondamental :

- * de consolider et d'approfondir les connaissances acquises dans les différents champs disciplinaires ;

- * de développer les méthodes et les capacités de travail personnel et de travail en équipe et de cultiver les facultés d'analyse, de synthèse, de raisonnement, de jugement, de communication et de prise de responsabilités ;

- * d'offrir des parcours diversifiés permettant la spécialisation progressive dans les différentes filières en rapport avec les choix et les aptitudes des élèves ;

- * de préparer les élèves à la poursuite d'études ou de formations supérieures.

Art. 54. . L'enseignement secondaire général et technologique, d'une durée de trois (3) ans, est dispensé dans des lycées.

L'enseignement secondaire général et technologique peut être dispensé dans des établissements privés d'éducation et d'enseignement agréés, créés en application de l'article 18 ci-dessus.

Art. 55. . L'enseignement secondaire général et technologique est organisé en filières ; il peut être organisé :

- . en tronc communs en première année ;

- . en filières à compter de la deuxième année.

Les filières sont déterminées par le ministre chargé de l'éducation nationale.

Art. 56. . La fin de la scolarité dans l'enseignement secondaire général et technologique est sanctionnée par le baccalauréat de l'enseignement secondaire.

Les modalités de délivrance du baccalauréat de l'enseignement secondaire sont fixées par le ministre chargé de l'éducation nationale.

Chapitre V

Dispositions relatives aux établissements privés d'éducation et d'enseignement

Art. 57. . L'ouverture des établissements privés d'éducation et d'enseignement mentionnés aux articles 47, 50 et 54 ci-dessus est subordonnée à l'agrément du ministre chargé de l'éducation nationale conformément à la loi et selon un cahier des charges, des procédures et des conditions fixés par voie réglementaire.

Art. 58. . La faculté d'ouvrir un établissement privé d'éducation et d'enseignement est reconnue à toute personne physique ou morale de droit privé répondant aux conditions fixées par la loi.

Le directeur d'un établissement privé d'éducation et d'enseignement doit obligatoirement posséder la nationalité algérienne.

Les établissements scolaires publics ne sauraient faire l'objet de privatisation sous quelque motif que ce soit.

Art. 59. . En application de l'article 33 ci-dessus, l'enseignement est dispensé en langue arabe dans les établissements privés d'éducation et d'enseignement à tous les niveaux et dans toutes les disciplines.

Art. 60. . Les établissements privés d'éducation et d'enseignement sont tenus d'appliquer les programmes d'enseignement officiels arrêtés par le ministre chargé de l'éducation nationale.

Toute autre activité éducative ou pédagogique que les établissements se proposent de dispenser, en sus de celles prévues par les programmes officiels, est soumise à l'autorisation préalable du ministre chargé de l'éducation nationale et aux dispositions de la présente loi notamment son article 2.

Art. 61. . Le directeur ainsi que les personnels d'enseignement et d'éducation exerçant dans les établissements privés d'éducation et d'enseignement doivent répondre, au moins, aux mêmes exigences de recrutement que leurs homologues exerçant dans les établissements publics d'éducation et d'enseignement.

Art. 62. . Les fondateurs et les directeurs d'établissements privés d'éducation et d'enseignement contrevenants aux dispositions des articles 59, 60 et 61 ci-dessus s'exposent aux sanctions prévues par la loi.

Art. 63. . La scolarité des élèves des établissements privés d'éducation et d'enseignement est sanctionnée par les examens organisés par le secteur public, au même titre et dans les mêmes conditions que celles des élèves scolarisés dans les établissements publics d'éducation et d'enseignement.

Art. 64. . Des transferts d'élèves peuvent être effectués d'un établissement privé d'éducation et d'enseignement vers un établissement public et d'un établissement public vers un établissement

privé d'éducation et d'enseignement, selon des dispositions fixées par le ministre chargé de l'éducation nationale.

Art. 65. . Le ministre chargé de l'éducation nationale exerce le contrôle pédagogique et administratif sur les établissements privés d'éducation et d'enseignement de la même manière qu'il l'exerce sur les établissements publics.

Chapitre VI

La guidance scolaire

Art. 66. . La guidance scolaire et l'information sur les débouchés scolaires, universitaires et professionnels constituent un acte éducatif visant à aider chaque élève, tout au long de sa scolarité, à préparer son orientation en fonction de ses aptitudes, de ses goûts, de ses aspirations, de ses prédispositions et des exigences de l'environnement socio-économique, lui permettant de construire progressivement son projet personnel et d'effectuer en connaissance de cause ses choix scolaires et professionnels.

Art. 67. . Le conseil et l'information sont fournis par les éducateurs, les enseignants et les conseillers d'orientation scolaire et professionnelle dans les établissements scolaires et dans des centres spécialisés.

L'élève est encouragé à rechercher l'information utile par ses propres moyens afin de lui permettre d'opérer des choix judicieux.

Art. 68. . Les centres spécialisés visés à l'article 67 ci-dessus préparent l'orientation des élèves vers les différents parcours d'études et de formation offerts à l'issue de l'enseignement fondamental sur la base :

- . de leurs prédispositions, de leurs aptitudes et de leurs vœux ;
- . des exigences de la planification scolaire ;
- . des données de l'activité socio-économique.

Ces centres sont chargés, notamment :

- . d'organiser des séances d'information et des interviews individuelles ;
- . de mener des études psychologiques ;
- . d'assurer le suivi de l'évolution des résultats des élèves tout au long de leur cursus scolaire ;
- . de formuler des propositions susceptibles de faciliter l'orientation ou la réorientation des élèves, avec la participation des parents ;
- . de participer à l'insertion professionnelle des sortants du système éducatif.

Les modalités de création, d'organisation et de fonctionnement des centres d'orientation scolaire et professionnelle sont fixées par voie réglementaire.

Chapitre VII

L'évaluation

Art. 69. . L'évaluation est un acte pédagogique qui s'intègre dans le travail scolaire quotidien de l'établissement d'éducation et d'enseignement.

L'évaluation permet d'apprécier et de mesurer périodiquement le rendement de l'élève et de l'institution scolaire dans toutes ses composantes.

Les modalités d'application des dispositions du présent article sont fixées par le ministre chargé de l'éducation nationale.

Les modalités d'évaluation sont fixées par arrêté du ministre chargé de l'éducation nationale

Art. 70. . Le travail scolaire des élèves est évalué à travers les notes chiffrées et les appréciations données par les enseignants à l'occasion des contrôles périodiques des activités pédagogiques.

La nature des contrôles des activités pédagogiques ainsi que leur fréquence sont fixées, en fonction des niveaux d'enseignement et des matières, par le ministre chargé de l'éducation nationale.

Art. 71. . Le passage d'une classe à une autre, d'un cycle à un autre et d'un niveau à un autre, fait l'objet d'un suivi particulier des élèves par les enseignants et les éducateurs ainsi que par les personnels spécialisés de psychologie scolaire et d'orientation scolaire et professionnelle afin de favoriser l'adaptation aux changements d'organisation des enseignements et d'assurer la continuité éducative.

Art. 72. . Les parents sont tenus régulièrement informés du travail de leurs enfants, des résultats des évaluations périodiques et des décisions finales qui en découlent. Cette information est réalisée par le biais :

- * des documents officiels mis en place selon les niveaux d'enseignement ;
- * des contacts et entretiens avec les enseignants de la classe, les éducateurs et, éventuellement, avec les personnels spécialisés de psychologie scolaire et d'orientation ;
- * des réunions entre les parents et les enseignants.

TITRE IV

L'ENSEIGNEMENT POUR ADULTES

Art. 73. . L'enseignement pour adultes a pour mission d'assurer l'alphabétisation et l'évolution constante du niveau d'enseignement et de culture générale des citoyens.

Cet enseignement est gratuit et s'adresse aux jeunes et adultes n'ayant pas bénéficié d'un enseignement scolaire, ou ayant eu une scolarité insuffisante, ou aspirant à l'amélioration de leur niveau culturel ou à une promotion socio-professionnelle.

Art. 74. . L'enseignement pour adultes est dispensé :

- * soit dans des institutions spécialement créées à cet effet ;
- * soit dans des établissements d'éducation et de formation ;
- * soit dans les entreprises économiques et sur les lieux de travail ;
- * soit en autodidaxie, avec ou sans l'appui de la formation à distance ;
- * soit dans les locaux d'associations activant dans le domaine.

Les modalités d'organisation de l'enseignement pour adultes sont déterminées par voie réglementaire.

Art. 75. . L'enseignement pour adultes peut préparer, au même titre que les établissements de l'éducation, en vue de participer :

- * aux examens et concours organisés par l'Etat ;
- * aux concours d'entrée dans les écoles, centres et instituts de formation générale ou professionnelle.

TITRE V

LES PERSONNELS

Art. 76. . Les personnels du secteur de l'éducation nationale comprennent les catégories suivantes :

- * les personnels d'enseignement ;
- * les personnels de direction des établissements scolaires et de formation ;
- * les personnels d'éducation ;
- * les personnels d'inspection et de contrôle ;
- * les personnels des services d'intendance ;
- * les personnels psycho-pédagogiques et d'orientation scolaire et professionnelle ;

- * les personnels d'alimentation scolaire ;
- * les personnels médicaux et para-médicaux ;
- * les personnels des corps communs.

Les conditions de recrutement et de gestion des carrières des différentes catégories de personnels sont fixées par le statut général de la fonction publique et les statuts particuliers.

Art. 77. . Les personnels d'enseignement reçoivent une formation ayant pour but de leur faire acquérir les connaissances et les savoir-faire nécessaires à l'exercice de leur métier.

La formation initiale des différents corps d'enseignements est une formation de niveau universitaire.

Elle s'effectue dans des établissements spécialisés relevant du ministère chargé de l'éducation nationale ou du ministère chargé de l'enseignement supérieur selon les corps d'appartenance et les niveaux d'affectation auxquels ils sont destinés.

Les enseignants recrutés par voie de concours externe bénéficient d'une formation pédagogique préalable à leur affectation dans un établissement scolaire. Cette formation pédagogique est dispensée dans des établissements de formation relevant du ministère chargé de l'éducation nationale.

Les modalités d'application des dispositions de cet article sont déterminées par voie réglementaire.

Art. 78. . Toutes les catégories de personnels sont concernées par les actions de formation continue pendant toute leur carrière.

La formation continue vise essentiellement l'actualisation des connaissances, le perfectionnement et le recyclage des personnels bénéficiaires.

Les actions de formation continue se déroulent dans les établissements scolaires et dans les établissements de formation relevant du ministère chargé de l'éducation nationale et/ou des établissements spécialisés du secteur de l'enseignement supérieur.

Les modalités d'organisation de la formation continue sont fixées par le ministre chargé de l'éducation nationale.

Art. 79. . Il est institué un congé de mobilité professionnelle.

Le congé de mobilité professionnelle, au sens de la présente loi, est un congé avec maintien de salaire qui peut être accordé aux personnels enseignants en vue d'approfondir leurs connaissances dans leur domaine de spécialité ou de préparer un changement d'activité au sein du secteur de l'éducation ou dans un autre secteur relevant de la fonction publique.

Les modalités et les conditions d'octroi du congé de mobilité professionnelle sont fixées par voie réglementaire.

Art. 80. . L'Etat garantit la disponibilité des ressources et des moyens nécessaires pour conférer aux personnels de l'éducation nationale un statut moral, social et économique, leur permettant de mener une vie digne et d'accomplir leur mission dans des conditions décentes.

Dans ce cadre, les statuts des personnels de l'éducation doivent mettre en évidence leurs spécificités et valoriser leur positionnement dans la hiérarchie des corps de la fonction publique.

Les formes de prise en charge des besoins sociaux et professionnels des personnels de l'éducation sont fixées par voie réglementaire.

TITRE VI

ETABLISSEMENTS PUBLICS D'EDUCATION ET D'ENSEIGNEMENT STRUCTURES ET ACTIONS DE SOUTIEN ET ORGANES CONSULTATIFS

Chapitre I

Etablissements publics d'éducation et d'enseignement

Art. 81. . L'enseignement est dispensé dans les établissements publics d'éducation et d'enseignement énumérés ci-après :

- . l'école préparatoire ;
- . l'école primaire ;
- . le collège ;
- . le lycée.

Art. 82. . La création et la suppression d'écoles préparatoires et d'écoles primaires sont prononcées par le ministre chargé de l'éducation nationale.

La création et la suppression de collèges interviennent par décret.

Art. 83. . Les dispositions relatives à l'organisation et au fonctionnement des établissements publics d'éducation et d'enseignement sont déterminées par voie réglementaire.

Art. 84. . Les écoles primaires sont gérées par une équipe administrative proportionnelle à l'effectif des élèves.

Les modalités d'application du présent article sont fixées par voie réglementaire.

Art. 85. . Des classes d'adaptation sont ouvertes dans les écoles primaires pour prendre en charge les élèves en difficulté ou accusant des retards importants.

Les modalités d'ouverture des classes d'adaptation sont fixées par le ministre chargé de l'éducation nationale.

Art. 86. . Des classes et des établissements publics d'enseignement secondaire spéciaux sont créés afin de prendre en charge les besoins spécifiques d'élèves présentant des talents particuliers et obtenant des résultats exceptionnellement probants.

Les modalités d'application du présent article sont fixées par voie réglementaire.

Chapitre II

Structures de soutien

Art. 87. . Le secteur de l'éducation dispose de structures de soutien ayant notamment pour missions :

- * la formation et le perfectionnement des personnels ;
- * l'alphabétisation, l'enseignement pour adultes, l'enseignement et la formation à distance ;
- * la recherche pédagogique, la documentation, les activités liées aux manuels scolaires et aux moyens didactiques ;
- * les nouvelles technologies de l'information et de la communication et leurs applications ;

- * l'évaluation, les examens et concours ;
 - * la psychologie scolaire, l'orientation et l'information sur les études, les formations et les professions ;
 - * la recherche dans le domaine linguistique ;
 - * l'acquisition, la distribution et la maintenance des matériels didactiques.
- D'autres structures dictées par l'évolution du système éducatif peuvent être créées, en tant que de besoin, par décret.

Art. 88. . Les dispositions relatives aux missions, à l'organisation et au fonctionnement de ces structures sont déterminées par voie réglementaire.

Chapitre III

La recherche pédagogique et les moyens didactiques

Art. 89. . La recherche pédagogique dans le secteur de l'éducation nationale s'inscrit dans la politique nationale de recherche scientifique.

Les modalités d'organisation de la recherche pédagogique dans le secteur de l'éducation nationale sont déterminées par voie réglementaire.

Art. 90. . La recherche pédagogique a pour objectif l'amélioration constante du rendement de l'institution éducative et de la qualité de l'enseignement dispensé. Elle favorise la rénovation des contenus, des méthodes et des moyens didactiques.

Pour répondre aux besoins des enseignants et améliorer le rendement du système éducatif, la recherche pédagogique sollicite leur participation, intègre la formation dans son environnement, développe ses activités dans les domaines de l'évaluation pédagogique et assure la diffusion et la valorisation de ses résultats.

Il est créé, au niveau régional et de wilaya, des annexes d'établissement spécialisées dans la recherche pédagogique.

Les conditions de création et de fonctionnement de ces annexes sont déterminées par voie réglementaire.

Art. 91. . L'élaboration du manuel scolaire est ouverte aux compétences nationales. Toutefois, la mise en circulation de tout manuel scolaire dans les établissements scolaires est subordonnée à un agrément accordé par le ministre chargé de l'éducation nationale.

Art. 92. . L'Etat veille à la disponibilité des manuels scolaires agréés et à la mise en place de mesures destinées à en faciliter l'accès à tous les élèves.

Art. 93. . L'utilisation de moyens didactiques complémentaires et de livres parascolaires dans les établissements scolaires est subordonnée à l'homologation, prononcée par le ministre chargé de l'éducation nationale.

Art. 94. . Les conditions d'obtention de l'agrément et de l'homologation mentionnées respectivement aux articles 91 et 93 ci-dessus sont fixées par voie réglementaire.

Art. 95. . Les nomenclatures des manuels scolaires, des matériels didactiques et des équipements technico-pédagogiques sont fixées par le ministre chargé de l'éducation nationale.

Chapitre IV

L'action sociale

Art. 96. . Dans le but d'atténuer les disparités sociales et économiques et de favoriser la scolarisation et la poursuite d'études, l'Etat suscite la solidarité scolaire et la solidarité

nationale et développe l'action sociale au sein des établissements scolaires avec la participation des collectivités locales et des secteurs concernés.

Art. 97. . L'action sociale en direction des élèves comprend des aides multiples liées notamment à l'acquisition des moyens d'enseignement et des fournitures scolaires, au transport, à l'alimentation, à la santé scolaire, et aux activités culturelles, sportives et de loisirs.

Art. 98. . Les modalités d'application des dispositions relatives à l'action sociale sont déterminées par voie réglementaire.

Chapitre V

La carte scolaire

Art. 99. . La carte scolaire a pour but d'organiser l'implantation de tous les types d'établissements scolaires publics et d'infrastructures d'accompagnement afin de desservir convenablement la population scolarisable.

Art. 100. . La réalisation de la carte scolaire est une tâche multisectorielle qui s'intègre dans la politique générale de l'habitat et de l'aménagement du territoire.

L'élaboration de la carte scolaire repose sur :

. la consultation périodique entre les services du ministère chargé de l'éducation nationale, les administrations concernées et les collectivités locales ;

. la collecte et le traitement des informations émanant des communes, des wilayas et des directions de l'éducation auprès des wilayas.

Art. 101. . Les modalités d'élaboration, de mise en oeuvre et de contrôle de la carte scolaire sont déterminées par voie réglementaire.

Chapitre VI

Organes consultatifs

Art. 102. . Il est institué, auprès du ministre chargé de l'éducation nationale, un conseil national de l'éducation et de la formation.

Le conseil national de l'éducation et de la formation est l'organe privilégié de concertation et de coordination au sein duquel sont représentés les personnels des différents secteurs du système national d'enseignement, les partenaires sociaux et les secteurs de l'activité nationale concernés.

Le conseil national de l'éducation et de la formation a pour missions d'étudier et de débattre de toute question relative aux activités du système national d'enseignement dans toutes ses composantes, notamment en matière d'organisation, de gestion, de fonctionnement, de rendement, d'innovation et de rénovation pédagogiques et de relations avec l'environnement.

Les attributions, la composition et les modalités d'organisation et de fonctionnement du conseil national de l'éducation et de la formation, sont fixées par voie réglementaire.

Art. 103. . Il est créé auprès du ministre chargé de l'éducation nationale un observatoire national de l'éducation et de la formation.

L'observatoire national de l'éducation et de la formation a pour missions d'observer le fonctionnement du système national d'enseignement dans toutes ses composantes, d'analyser les facteurs déterminants des situations d'enseignement/apprentissage, d'évaluer la qualité des prestations pédagogiques et des performances des enseignants et des apprenants, et d'émettre des propositions de mesures correctives ou d'amélioration.

La composition et les modalités d'organisation et de fonctionnement de l'observatoire national de l'éducation et de la formation sont fixées par voie réglementaire.

Art. 104. . D'autres organes consultatifs peuvent être créés en fonction de l'évolution du système éducatif national.

TITRE VII

DISPOSITIONS FINALES

Art. 105. . Sont abrogées toutes dispositions contraires à la présente loi, notamment celles de l'ordonnance n° 76-35 du 16 avril 1976 portant organisation de l'éducation et de la formation.

Art. 106. . La présente loi sera publiée au Journal officiel de la République algérienne démocratique et populaire.

Fait à Alger, le 15 Moharram 1429 correspondant au 23 janvier 2008.

Abdelaziz BOUTEFLIKA.

Table des matières

Table des matières

Introduction générale	02
------------------------------	----

PREMIÈRE PARTIE

Le signe iconique et l'enseignement- apprentissage des langues

Introduction	09
---------------------	----

CHAPITRE I

Le signe iconique dans le contexte Sémiotique

I.1-signe et sémiotique :	12
I.1.1-notion de signe :	12
I.1.2-les types de signes :	14
I.1.2.1- le signe linguistique :	14
I.1.2.2-Le signe iconique :	14
I.2-Classification de signes :	14
I.2.1-Classification de Cocula et Peyroutet :	15
I.2.2- Classifications de Moss et de Tubbs :	15
I.2.3- Classification de Peirce :	15
I.2.3.1- L'icône :	15
I.2.3.2-L'indice :	16
I.2.3.3-Le symbole :	16
I.3 - proposition de Sebeok :	16
I.3.1- Le signal :	16
I.3.2- Le symptôme :	17
I.3.3- Le nom propre :	17
I.4-Trichotomie de Peirce :	17
I.4.1- Icône ou icône :	17
I.4.2- Types d'icônes :	18
I.4.2.1- L'icône –image :	18
I.4.2.2- L'icône- diagramme :	18
I.4.2.3- L'icône –métaphore :	18
I.5- Signe iconique et signe visuel :	19

I.5.1- Icône non visuel :	19
I.5.2- Les signes visuels non iconiques :	19
I.5.3- Iconique et plastique :	20
I.5.4- Description du signe plastique :	20
I.5.4.1-La texture :	20
I.5.4.2- La forme :	20
I.5.4.3- La couleur :	21
I.6 -L'image :	21
I.6.1- Notion de l'image :	21
I.6.2- Lecture sémiologique de l'image :	21
I.6.3- Image et communication :	21
I.7- Types d'images :	24
I.7.1- Réalisation de l'image :	25
I.7.1.1- Le dessin :	25
I.7.1.2- La photographie :	25
I.7.2- Taxonomie de Cossette :	26
I.7.2.1- Les images poétiques :	27
I.7.2.2- Les images fonctionnelles :	28
I.7.2.2.1-Les graphiques :	28
I.7.2.2.2- Les graphismes:	28
I.7.2.2.2.1- Le schéma :	28
I.7.2.2.2.2- L'illustration :	29
I.8 - L'image et les mots :	29
I.8.1- Exclusion / interaction :	30
I.8.2- Vérité /fausseté :	30
I.8.3-Interaction et complémentarité :	30
I.8.3.1- Fonction d'ancrage :	30
I.8.3.2- Fonction de relais :	31
I.8.3.3- Image et texte :	31
I.8.3.3.1- la fonction de motivation	32
I.8.3.3.2- la fonction d'illustration	32
I.8.3.3.3- la fonction inductrice	32
I.8.3.3.4- la fonction de médiation	32

CHAPITRE II

La place du signe iconique dans les différentes méthodologies d'enseignement

– apprentissage des langues

II.1-Méthodologie de l'enseignement- apprentissage des langues :	35
II.1.1-Méthodologies d'enseignement -apprentissage des langues au XIX^{ème} siècle :	36
II.1.1.1- La méthode naturelle :	36
II.1.1.2-La méthode grammaire - traduction :	36
II.1.1.3-Méthode lecture -traduction :	37
II.1.2-Méthodologies d'enseignement -apprentissage des langues au XX^{ème} siècle :	38
II.1.2.1- La méthode directe :	38
II.1.2.2- La méthode audio-orale :	39
II.1.2.3- La méthode audio-visuelle SGAV :	40
II.1.2.4- L'approche communicative:	41
II.1.2.5 Les atouts de l'approche communicative	42
II.1.3-Tableau représentant les méthodologies :	43
II.1.4- Limites des méthodologies :	47
II.1.5- L'éclectisme actuel :	48
II.2 - Image et enseignement/ apprentissage du FLE :	48
II.2.1- Fonctions de l'image dans l'enseignement /apprentissage des langues étrangères :	49
II.2.1.1- Fonction de communication :	49
II.2.1.2- Fonction d'illustration :	50
II.2.1.3- Fonction de médiation :	50
II.2.2- L'image au centre des apprentissages :	52
II.3- Image et didactique des langues:	52
II.3.1- Historique des recherches sur l'image en didactique :	53
II.3.2- les recherches actuelles sur l'image en didactique des langues :	54
II.4- Des axes de recherche sur l'image pour l'enseignement apprentissage des langues:	55
II.4.1- L'image comme élément déclencheur de la production verbale :	55
II.4.2- L'intericonicité :	56
II.4.3- La réception des images :	58
CONCLUSION :	60

DEUXIÈME PARTIE

Les manuels scolaires de français au cycle primaire en Algérie

CHAPITRE I

L'élaboration des manuels scolaires

I.1- Les acteurs du processus d'élaboration des manuels scolaires :	66
I.1.1- La conception :	66
I.1.1.1- Les auteurs :	66
I.1.1.2- Les auteurs travaillent seul ou en équipe :	67
I.1.1.3- L'auteur agit d'initiative ou à la demande :	67
I.1.1.4- L'auteur peut être un national ou un étranger :	67
I.1.1.5- Les rémunérations des auteurs :	67
I.1.1.6- La propriété intellectuelle d'un manuel :	67
I.1.1.7- Le directeur de collection :	67
I.1.1.8- L'adaptateur :	67
I.1.1.9- Le traducteur :	68
I.1.2- L'édition :	68
I.1.2.1- L'apport à la conception :	68
I.1.2.2- La fabrication :	68
I.1.2.3- Le financement :	68
I.1.2.4- La diffusion :	69
I.1.3- L'évaluation :	69
I.1.3.1- Les expérimentateurs :	69
I.1.3.2- Les évaluateurs :	69
I.1.4- L'utilisation :	69
I.1.4.1- Les destinataires :	70
I.1.4.2- Les utilisateurs :	70
I.1.4.3- Les acquéreurs :	70
I.1.4.4- Les bailleurs de fonds :	70
I.1.4.5- Les formateurs :	70
I.2- Les étapes d'élaboration d'un manuel scolaire :	71
I.2.1- L'analyse des besoins :	71
I.2.2- L'explicitation du projet :	71
I.2.3- L'explicitation de la conception d'apprentissage :	71
I.2.4- La délimitation du contenu et l'élaboration de sa structure :	72
I.2.5- La confrontation aux programmes :	72

I.2.6- Des consultations des spécialistes :	72
I.2.7- La constitution d'un dossier :	73
I.2.8- La rédaction d'un chapitre :	73
I.2.9- Une confrontation de structure et de ton général :	73
I.2.10- L'essai de mise en page :	73
I.2.11- Une expérimentation du chapitre :	73
I.2.12- Le traitement du contenu brut :	74
I.2.13- La définition technique du manuel :	74
I.2.14- La rédaction de l'ensemble :	74
I.2.15- L'élaboration des illustrations :	74
I.2.16- La lecture de contenu :	75
I.2.17- La composition et la mise en page :	75
I.2.18- L'expérimentation de l'ensemble :	75
I.2.18.1- Lancement d'une expérimentation à large échelle pour une période dépassant trois mois :	75
I.2.18.2- Le recours à une expérimentation limitée :	76
I.2.18.3- Le non-recours à l'expérimentation :	76
I.2.19- L'élaboration des facilitateurs techniques :	76
I.2.20- La correction des épreuves :	76
I.2.21- L'impression :	76
I.2.22- L'expérimentation du manuel :	77
I.3- Les fonctions d'un manuel scolaire :	77
I.3.1- Les fonctions relatives à l'élève :	77
I.3.1.1- Les fonctions relatives à l'apprentissage :	77
I.3.1.1.1- Fonction de transmission de connaissances :	77
I.3.1.1.2- Fonction de développement de capacités et de compétences :	78
I.3.1.1.3- Fonction de consolidation de l'acquis :	78
I.3.1.1.4- Fonction de l'évaluation de l'acquis :	79
I.3.1.2- La fonction d'interface avec la vie quotidienne et professionnelle :	79
I.3.1.2.1- Fonction d'aide à l'intégration des acquis :	79
I.3.1.2.2- fonction de référence :	80
I.3.1.2.3- Fonction d'éducation sociale et culturelle :	81
I.3.2- Les fonctions relatives à l'enseignant :	81

I.3.2.1- fonction d'information scientifique et générale :	81
I.3.2.2- fonction de formation pédagogique :	82
I.3.2.3- fonction d'aide aux apprentissages et à la gestion des cours :	82
I.3.2.4- fonction d'aide à l'évaluation des acquis :	82

CHAPITRE II

Les programmes de français au cycle primaire

II.1- L'enseignement du français langue étrangère en Algérie	84
II.1.1. Le français en Algérie	84
II.1.2. Le français dans le système éducatif algérien	87
II.2- L'approche adoptée pour l'enseignement du français dans l'école primaire algérienne :	89
II.2.1- La réforme de l'école Algérienne :	90
II.2.1.1- Défis d'ordre interne :	90
II.2.1.2- Défis d'ordre externes :	90
II.2.2- Réforme et nouveaux concepts :	91
II.2.2.1- La compétence :	91
II.2.2.2- La compétence terminale :	91
II.2.2.3- La compétence transversale :	91
II.2.2.4- La pédagogie d'intégration :	92
II.2.2.5- Situation d'intégration et situation d'apprentissage :	92
II.3- Programme de la 3^{ème} année primaire :	93
II.3.1- Objectifs de l'enseignement du français au primaire	93
II.3.2- Les compétences transversales :	93
II.3.3- Le profil d'entrée :	94
II.3.4- Profil de sortie :	94
II.3.5- Choix méthodologiques pour le cycle primaire :	95
II.3.5.1- le cognitivisme :	95
II.3.5.2- l'approche par compétences :	95
II.3.6- Démarche pédagogique :	96
II.3.6.1- principes théoriques :	96
II.3.6.2- les compétences de fin d'année	96
II.3.6.2.1- A l'orale/ compréhension (écouter):	97
II.3.6.2.2- l'oral / expression :	97
II.3.6.2.3- A l'écrit /compréhension (lire)	97

II.3.6.2.4- A l'écrit /expression (écrire)	98
II.3.6.3- Les contenus :	98
II.3.6.4- volume horaire et répartition :	99
II.3.6.5- supports et thèmes	99
II.3.6.5.1- les supports :	99
II.3.6.5.2- les thèmes :	100
II.4- Programme de français de la 4 ^{ème} année primaire :	100
II.4.1- Objectifs de l'enseignement du français en 4 ^{ème} année	100
II.4.1.1- Profil d'entrée :	100
II.4.1.2- Profil de sortie :	100
II.4.2- Les compétences de fin d'année :	101
II.4.2.1- A l'oral /compréhension (écouter)	101
II.4.2.2- A l'oral /expression (parler)	101
II.4.2.3- A l'écrit /compréhension (lire) :	101
II.4.2.4- A l'écrit /expression (écrire) :	102
II.4.3- Les contenus :	102
II.4.3.1- Actes de parole :	102
II.4.3.2- Volume horaire et répartition :	102
II.4.3.3- Déroulement d'une séquence sur deux semaines :	103
II.4.4- Supports et thèmes :	103
II.4.4.1- Les supports :	103
II.4.4.2- Les thèmes :	103
II.5- Programme de français de la 5 ^{ème} année primaire :	104
II.5.1- Les objectifs de l'enseignement du français en 5 ^{ème} AP :	104
II.5.2- Profils d'entrée et de sortie :	104
II.5.2.1- Profil d'entrée :	104
II.5.2.2- Profil de sortie :	105
II.5.3- Compétences disciplinaires de fin de la 5 ^{ème} année primaire :	105
II.5.3.1- A l'oral / compréhension (écouter) :	105
II.5.3.2- A l'oral/ expression (parler)	106
II.5.3.3- A l'écrit / compréhension (lire)	106
II.5.3.4- A l'écrit / expression (écrire)	106
II.5.4- Les contenus :	107
II.5.4.1- Volume horaire et répartition :	107
II.5.4.2- Déroulement possible d'une séquence de projet:	108

II.5.5- Supports et thèmes :	108
II.5.5.1- Les supports :	108
II.5.5.2- Les thèmes :	109
CONCLUSION :	110

TROISIÈME PARTIE

L'image dans les manuels scolaires de français

Introduction	112
---------------------	-----

CHAPITRE I

Description des manuels scolaires de français

I.1- Le manuel scolaire de la 3^{ème} année primaire :	116
I.1.1- Organisation du manuel :	117
I.1.1.1- Les projets :	117
I.1.1.2- Les séquence :	117
I.1.1.3- Les activités orales :	117
I.1.1.4- Les activités de lecture :	117
I.1.1.5- L'évaluation formative :	118
I.1.2- Contenu du manuel scolaire de la 3^{ème} année primaire :	118
I.1.2.1- Les intitulés des projets :	118
I.1.2.1.1- Le premier projet :	118
I.1.2.1.2- Le deuxième projet :	119
I.1.2.1.3- Le troisième projet :	119
I.1.2.1.4- Le quatrième projet :	119
I.1.3- Les pages de couverture :	120
I.1.3.1- La première de couverture :	120
I.1.3.2- La quatrième page de couverture :	122
I.2- Le manuel scolaire de la 4^{ème} année primaire :	123
I.2.1- Organisation du manuel :	124
I.2.1.1- Les projets :	124
I.2.1.2- Les séquences :	124
I.2.1.3- Les activités orales :	124
I.2.1.4- Les activités de lecture :	124
I.2.1.5- Les activités d'expression écrite :	125
I.2.1.6- L'évaluation formative :	125
I.2.2-Contenu du manuel scolaire de la 4^{ème} année primaire :	125
I.2.2.1- Les intitulés des projets :	125

I.2.2.1.1- Le premier projet :	125
I.2.2.1.2- Le deuxième projet :	126
I.2.2.1.3- Le troisième projet :	126
I.2.2.2- Les pages de couverture :	126
I.2.2.2.1- La première de couverture :	126
I.2.2.2.2- La quatrième de couverture :	127
I.3- Le manuel scolaire de la 5^{ème} année primaire :	128
I.3.1- Organisation du manuel :	130
I.3.1.1- Les projets :	130
I.3.1.2- Les séquences :	130
I.3.1.3- Les activités orales :	130
I.3.1.4- Les activités de lecture :	130
I.3.1.5- Les activités d'expression écrite :	131
I.3.1.6- L'évaluation formative :	131
I.3.2- Contenu du manuel scolaire de la 5^{ème} année primaire :	131
I.3.2.1- Les intitulés des projets :	131
I.3.2.1.1- Le premier projet :	131
I.3.2.1.2- Le deuxième projet :	132
I.3.2.1.3- Le troisième projet :	132
I.3.2.1.4- Le quatrième projet :	132
I.3.2.2- Les pages de couvertures :	132
I.3.2.2.1- La première de couverture :	133
I.3.2.2.2- La quatrième de couverture :	134
I.4- Les images dans le paratexte :	135
I.4.1- Les images dans le paratexte du manuel scolaire de la 3^{ème} année primaire:	135
I.4.1.1- Description et analyse :	139
I.4.2- Les images dans le paratexte du manuel scolaire de la 4^{ème} année primaire:	141
I.4.2.1- Description et analyse :	144
I.5- Les images décoratives dans les manuels scolaires :	145
I.5.1- Le manuel scolaire de la 3^{ème} année primaire:	145
I.5.1.1- La première page de couverture :	145
I.5.1.2- Page de présentation des projets (page 4)	146
I.5.2- Le manuel scolaire de la 4^{ème} année primaire:	147

I.5.2.1- La première page de couverture :	147
I.5.2.2- Les intercalaires :	148
I.5.3- Le manuel scolaire de la 5 ^{ème} année primaire:	150
I.5.3.1- La première page de couverture :	150
I.5.3.2- Les intercalaires :	151

CHAPITRE II

Analyse des images des manuels scolaires

II.1- Les images dans le manuel de la 3 ^{ème} AP :	156
II.1.1- Projet 1 :	156
II.1.2- Bilan de l'analyse des images du projet 1	160
II.1.2.1- Analyse des pages :	160
II.1.2.2- Analyse des activités :	160
II.1.3- Projet 2 :	161
II.1.4- Bilan de l'analyse des images du projet2 :	166
II.1.4.1- Analyse des pages :	166
II.1.4.2- Analyse des activités :	167
II.1.4.3- l'analyse des images par types :	167
II.1.5- Projet 3 : réaliser la fiche technique d'un arbre fruitier pour la présenter à l'exposition de la journée mondiale de l'arbre, le 21 Mars.	168
II.1.6- Bilan de l'analyse des images du projet 3 :	172
II.1.6.1- Analyse des pages :	172
II.1.6.2- Analyse des activités :	172
II.1.7- Projet 4 : confectionner un dépliant illustré sur la préservation de l'environnement pour l'afficher dans la classe	173
II.1.8- Bilan de l'analyse des images du projet4 :	178
II.1.8.1- Analyse des pages :	178
II.1.8.2- Analyse des activités :	178
II.1.9- Bilan de l'analyse des images du manuel scolaire de la 3 ^{ème} année AP :	179
II.1.9.1- Analyse des pages :Projet (1+2+3+4)	179
II.1.9.2- Analyse des activités :	180
II.1.9.3- l'analyse des images par types :	181
II.2. Analyse des images du manuel de la 4 ^{ème} année primaire :	182
II.2.1- Projet 1 :	182
II.2.2- Bilan de l'analyse des images du Projet 1 :	186

II.2.2.1- Analyse des pages :	186
II.2.2.2- Analyse des activités :	186
II.2.3- Projet 2 : lire et écrire des textes différents	187
II.2.4- Bilan de l'analyse des images du Projet 2 :	191
II.2.4.1- Analyse des pages :	191
II.2.4.2- Analyse des activités :	191
II.2.5- Projet 3 : lire et écrire une comptine ou un poème	192
II.2.6- Bilan de l'analyse des images du Projet 3 :	196
II.2.6.1- Analyse des pages :	196
II.2.6.2- Analyse des activités :	197
II.2.6.3- Points de langue :	197
II.2.7- Bilan de l'analyse des images du manuel scolaire de la 4 ^{ème} AP :	198
II.2.7.1- Analyse des pages :	198
II.2.7.2- Analyse des activités :	198
II.3 Analyse des images du manuel scolaire de la 5 ^{ème} AP :	200
II.3.1- Projet 1 :	200
II.3.2- Bilan de l'analyse des images du Projet 1 :	203
II.3.2.1- Analyse des pages :	203
II.3.2.2- Analyse des activités :	204
II.3.3- Projet 2 : lire et écrire un conte	204
II.3.4- Bilan de l'analyse des images du Projet 2 :	208
II.3.4.1- Analyse des pages :	208
II.3.4.2- Analyse des activités :	208
II.3.5- Projet 3 :	209
II.3.6- Bilan de l'analyse des images du Projet 3 :	213
II.3.6.1- Analyse des pages :	213
II.3.6.2- Analyse des activités :	214
II.3.6.3- analyse des images par types :	215
II.3.7- Projet 4 :	215
II.3.8- Bilan de l'analyse des images du Projet 4 :	219
II.3.8.1- Analyse des pages :	219
II.3.8.2- Analyse des activités :	220
II.3.8.3- analyse des images par types :	221
II.3.9- Bilan de l'analyse du manuel scolaire de la 5 ^{ème} AP :	221
II.3.9.1- Analyse des pages :	221

II.3.9.2- Analyse des activités :	222
II.3.9.3- analyse des images par types :	223
II.4. Analyse images des manuels scolaires des 3 niveaux (3^{ème} AP + 4^{ème} AP + 5^{ème} AP)	224
II.4.1- Analyse des pages : (3^{ème} AP + 4^{ème} AP + 5^{ème} AP)	224
II.4.2- Analyse des activités : (3^{ème} AP + 4^{ème} AP + 5^{ème} AP)	224
II.4.3- analyse des images des trois manuels par types :	225
Conclusion générale	226
Bibliographie	231
Annexe 1 : Les images du manuel scolaire de la 3^{ème} AP	245
Annexe 2 : Les images du manuel scolaire de la 4^{ème} AP	313
Annexe 3 : Les images du manuel scolaire de la 5^{ème} AP	360
Annexe 4 : La loi d'orientation sur l'éducation nationale	397
Table des matières	419

Résumé

La présente étude s'inscrit dans le cadre d'une thèse en didactique du FLE. Cette étude a pris en charge l'analyse des signes iconiques dans les manuels scolaires de français ; en effet, on a tant

ملخص

تندرج هذه الدراسة في إطار أطروحة دكتوراه في تعليمية اللغة الفرنسية كلغة أجنبية. لقد أخذت هذه الدراسة على عاتقها تحليل الصورة في الكتب المدرسية الخاصة باللغة الفرنسية؛ وبهذا الصدد، أردنا من خلالها الخوض في تعليمية الصورة، هذا المجال الواسع، الذي يبقى قليل الاستكشاف إلى حد الآن؛ مجال صعب جدا، إذ لا يتطلب معالجة بيداغوجية ملائمة فقط، بل يتطلب حيلة وحذرا أثناء إنجاز وتحليل البرامج والكتب المدرسية، ... سيجد القارئ حتما مادة نظرية معتبرة، فقط يجب إمعان النظر في الطريقة التي توصلنا عن طريقها إلى مزاجية هذه المادة مع الصور الموجودة في كتب الفرنسية الخاصة بالطور الابتدائي.

Abstract

The present study is part of a thesis in didactics of FFL. This study is an attempt to analyze the iconic signs in the textbooks of French; indeed, we have so much wanted to invest the didactics of the image , this large area, which is not entirely explored. A very difficult field, which requires not only an adequate didactic analysis, but a vigilance in the design of programmes and textbooks,...

The reader will certainly find a considerable theoretical framework, however, it is mandatory to see how we tried to combine this subject with the images included in the French textbooks in primary school level.