



République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
Université Mohamed Khider de Biskra
Faculté des Lettres et des Langues
Département de Langue et de Littérature Françaises
Réf. :

THÈSE

En vue de l'obtention du diplôme de

DOCTORAT ES SCIENCES

Option : **Didactique**

LE RÔLE DE L'IMAGE DANS LES MANUELS SCOLAIRES DU F.L.E. EN ALGERIE.

« Cas des manuels scolaires du primaire entre les années 2008/2010. »

Présentée et soutenue le : .../.../... par : M. **RAHMANI Brahim**

Sous la direction du : Dr. **GUERID Khaled**

Devant le jury composé de :

M. DAKHIA Abdelouahab	Professeur	Président du jury	Université de Biskra
M. GUERID Khaled	M.C.A.	Rapporteur	Université de Biskra
Mme. ACHOUR Yasmine	M.C.A.	Examineur	Université de Biskra
M. DOURARI Lakhedar	M.C.A.	Examineur	Centre univ. de Barika
M. BENABDELKAOUI Samir	M.C.A.	Examineur	Centre univ. de Barika
M. BENZEROUAL Tarek	M.C.A.	Examineur	Université de Batna 2

Année Universitaire : 2022 – 2023



République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
Université Mohamed Khider de Biskra
Faculté des Lettres et des Langues
Département de Langue et de Littérature Françaises
Réf. :

THÈSE

En vue de l'obtention du diplôme de

DOCTORAT EN SCIENCES

Option : **Didactique**

LE RÔLE DE L'IMAGE DANS LES MANUELS SCOLAIRES DU F.L.E. EN ALGERIE.

« Cas des manuels scolaires du primaire entre les années 2008/2010. »

Présentée et soutenue le : .../.../... par : M. **RAHMANI Brahim**

Sous la direction du : Dr. **GUERID Khaled**

Devant le jury composé de :

M. DAKHIA Abdelouahab	Professeur	Président du jury	Université de Biskra
M. GUERID Khaled	M.C.A.	Rapporteur	Université de Biskra
Mme. ACHOUR Yasmine	M.C.A.	Examineur	Université de Biskra
M. DOURARI Lakhedar	M.C.A.	Examineur	Centre univ. de Barika
M. BENABDELKAOUI Samir	M.C.A.	Examineur	Centre univ. de Barika
M. BENZEROUAL Tarek	M.C.A.	Examineur	Université de Batna 2

Année Universitaire : 2022 – 2023

DEDICACES

À :

MASTIAS, SONIA et à la future *Melissa Baya*.

REMERCIEMENTS

Que tous ceux qui nous ont aidé dans la rédaction de cette thèse, trouvent ici l'expression de notre profonde gratitude :

⊠ *Le docteur **GUERID Khaled**, mon directeur de recherches qui, malgré ses innombrables occupations, il a fait preuve d'une disponibilité peu ordinaire à notre égard.*

⊠ *Le professeur **DERNOUNI Salim** pour ses encouragements et son aide précieuse.*

⊠ *Ma famille et mes amis, pour leur bienveillance.*

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION GENERALE.....	1016
<u>PREMIER CHAPITRE : APERÇU HISTORIQUE SUR L'IMAGE.....</u>	1835
I. INTRODUCTION.....	1819
II. GENESE DE L'IMAGE	1930
1.L'image et l'écriture.....	2021
2.L'image dans l'antiquité.....	2122
2.1. L'image dans la civilisation grecque.....	2121
2.2. L'image sous l'empire byzantin.....	2121
2.3. L'image dans la civilisation romaine.....	2122
3. L'image et les formes expressives.....	2223
4. L'image et l'art.....	2323
5. L'image et la religion.....	2329
5.1. L'image et la religion judaïque.....	2425
5.2. L'image et la religion chrétienne.....	2527
5.3. L'image et la religion musulmane.....	2729
6. L'image et la guerre.....	2930
7. Images et progrès techniques.....	3035
III. CONCLUSION.....	3535
<u>DEUXIEME CHAPITRE : L'IMAGE ET LA PERCEPTION VISUELLE</u>	3791
I.INTRODUCTION.....	3737
II. AUTOUR DE L'IMAGE.....	3754
1.Définition et catégories de l'image.....	3743
2.L'ère de l'image.....	4347
3.Les fonctions de l'image	4748
3.1. La fonction symbolique (religieuse).....	4851
3.2. La fonction communicative (culturelle).....	5152
3.3. La fonction éducative (didactique).....	5254
III. LES THEORIES INTERPRETATIVES DE L'IMAGE.....	5491
1.La théorie de la phénoménologie.....	5666
1.1. La notion et le concept.....	5659
1.2. L'expérience corporelle.....	5961
1.3. La perception sensorielle.....	6164
1.4. L'intentionnalité.....	6466
2.La théorie Gestaltique.....	6684
2.1. Les fondements de la théorie.....	6671
2.2. La perception de l'image dans l'école gestaltique.....	7181
2.3. La théorie gestaltique et l'apprentissage.....	8184

3. Les théories de l'image.....	84 ⁹¹
3.1. Rudolf Arnheim et la pensée visuelle.....	84 ⁸⁸
3.1.1. La cognition intuitive.....	84 ⁸⁵
3.1.2. La cognition intellectuelle.....	85 ⁸⁸
3.2. James Jérôme Gibson et la perception visuelle.....	88 ⁹⁰
3.3. Les images mentales et la langue.....	90 ⁹¹
IV. CONCLUSION.....	91 ⁹¹
<u>TROISIEME CHAPITRE : LA SEMIOLOGIE DE L'IMAGE</u>	93 ¹²²
I. INTRODUCTION.....	93 ⁹⁴
II. L'IMAGE ET LA LANGUE.....	94 ¹⁰⁴
1. Arbitraire et ressemblance (analogie).....	95 ⁹⁷
2. La double articulation.....	97 ⁹⁸
3. La linéarité et la synchronie.....	98 ⁹⁹
4. La coexistence entre l'image et la langue.....	99 ¹⁰⁰
4.1. La fonction d'ancrage.....	100 ¹⁰⁰
4.2. La fonction de relais.....	100 ¹⁰¹
5. L'incompatibilité entre l'image et la langue.....	101 ¹⁰⁴
5.1. Le monde est muet et ne s'exprime qu'à travers la langue	101 ¹⁰²
5.2. L'image est un système sémantique autonome	103 ¹⁰⁴
III. L'IMAGE ET LES LOIS DE LA PERCEPTION.....	104 ¹⁰⁷
IV. LA LECTURE DE L'IMAGE ET LA PRODUCTION DU SENS.....	108 ¹²²
1. Nature de l'image.....	109 ¹¹⁰
1.1. Le signe iconique.....	109 ¹¹⁰
1.2. Le signe plastique.....	110 ¹¹⁰
2. Les composants d'une image.....	110 ¹¹²
2.1. L'organisation globale d'une image.....	110 ¹¹⁰
2.2. La perspective.....	110 ¹¹¹
2.3. Le cadre ou le plan.....	111 ¹¹¹
2.4. L'angle de perception.....	111 ¹¹²
2.5. L'éclairage	112 ¹¹²
2.6. Les couleurs.....	112 ¹¹³
3. L'interprétation des couleurs.....	113 ¹¹⁴
4. La sémiologie des couleurs.....	114 ¹²²
4.1. L'impact de l'âge sur la distinction d'une couleur.....	117 ¹¹⁸
4.2. Les catégories de couleurs.....	118 ¹¹⁹
4.3. La couleur et le son.....	119 ¹¹⁹
4.4. La couleur et l'image.....	119 ¹²²
V. CONCLUSION.....	122 ¹²²
<u>QUATRIEME CHAPITRE : L'IMAGE DANS</u> <u>L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE</u>	124 ²⁰²
I. INTRODUCTION.....	124 ¹²⁵

II. L'APPRENANT ET L'IMAGE DANS L'ENSEIGNEMENT.....	125 ₁₃₉
1. La perception de l'image chez l'enfant.....	125 ₁₂₈
2. L'image comme moyen d'enseignement et d'apprentissage.....	128 ₁₃₄
2.1. Les conditions préalables pour choisir une image « éducative ».....	130 ₁₃₁
2.2. Les avantages de l'image éducative.....	132 ₁₃₄
3. Les compétences de lecture d'images chez l'enfant.....	134 ₁₃₇
4. La stratégie de la pensée visuelle.....	137 ₁₃₉
III. L'IMAGE DANS LE MANUEL SCOLAIRE.....	139 ₁₆₀
1. Quelques notions sur le manuel scolaire.....	139 ₁₄₂
2. Nature des images et des illustrations dans un manuel.....	142 ₁₄₄
3. Les critères de confection et de sélection des images et des illustrations.....	144 ₁₅₁
3.1. Les illustrations et la lisibilité.....	145 ₁₄₆
3.2. Les principes de conception et de sélection des illustrations.....	146 ₁₄₇
3.3. La conception des images et illustrations dans la page d'un manuel.....	147 ₁₅₁
4. Les niveaux de lecture des images et des illustrations éducatives.....	151 ₁₅₆
5. Les fonctions de l'image et de l'illustration.....	156 ₁₆₀
IV. CONCLUSION.....	160 ₁₆₀
<u>CINQUIEME CHAPITRE : ETUDE ANALYTIQUE DES IMAGES DU MANUEL</u>	
<u>SCOLAIRE AU PRIMAIRE.....</u>	161 ₂₀₃
I. INTRODUCTION.....	162 ₁₆₂
II. DESCRIPTION DU CORPUS.....	163 ₁₆₃
1. Fiche nominative des manuels.....	163 ₁₆₃
1.1. L'aspect formel des manuels.....	163 ₁₆₅
1.2. L'aspect contenu.....	165 ₁₆₆
2. Recensement et classification des images des manuels.....	167 ₁₆₇
2.1. Recensement des images.....	167 ₁₇₂
2.2. Classement des images.....	172 ₁₇₃
3. Analyse et interprétation des images des manuels.....	173 ₁₇₄
3.1. Exemples des manuels de la 3 ^{ème} année.....	174 ₁₇₅
3.1.1. Les images des couvertures.....	175 ₁₇₉
a. La nature de l'image.....	175 ₁₇₇
b. Les composants de l'image.....	177 ₁₇₈
c. L'interprétation de l'image.....	178 ₁₇₉
3.1.2. Les images accompagnatrices des premiers textes.....	179 ₁₈₄
a. La nature de l'image.....	180 ₁₈₁
b. Les composants de l'image.....	181 ₁₈₁
c. L'interprétation de l'image.....	181 ₁₈₄
3.1.3. Les images accompagnatrices des seconds textes.....	184 ₁₈₆
a. La nature de l'image.....	184 ₁₈₄
b. Les composants de l'image.....	184 ₁₈₅
c. L'interprétation de l'image.....	185 ₁₈₆
3.1.4. Les images accompagnatrices des troisièmes textes.....	186 ₁₈₉
a. La nature de l'image.....	186 ₁₈₇
b. Les composants de l'image.....	187 ₁₈₈

c. L'interprétation de l'image.....	188	189
3.2. Exemples des manuels de la 5 ^{ème} année.....	189	203
3.2.1. Les images des couvertures.....	190	194
a. La nature de l'image.....	190	192
b. Les composants de l'image.....	192	193
c. L'interprétation de l'image.....	193	194
3.2.2. Les images accompagnatrices des premiers textes.....	194	197
a. La nature de l'image.....	194	195
b. Les composants de l'image.....	195	196
c. L'interprétation de l'image.....	196	197
3.2.3. Les images accompagnatrices des seconds textes.....	197	200
a. La nature de l'image.....	198	198
b. Les composants de l'image.....	198	199
c. L'interprétation de l'image.....	199	200
3.2.4. Les images accompagnatrices des troisièmes textes.....	200	203
a. La nature de l'image.....	200	201
b. Les composants de l'image.....	201	202
c. L'interprétation de l'image.....	202	203
V. CONCLUSION.....	203	203
CONCLUSION GÉNÉRALE.....	204	209
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	210	215
ANNEXES.....	216	233

INTRODUCTION GENERALE

Il est communément admis aujourd'hui que l'image occupe une place considérable dans l'environnement de l'être contemporain ; elle l'entoure de partout, chose qu'on peut déduire sans peine aucune et sans démonstration car l'image arrive facilement à se faire une place dans les foyers, l'école, la rue, l'établissement et dans d'autres sphères d'échanges sociales. L'image aujourd'hui est devenue un pouvoir qui pénètre tous les tissus et composantes de la société humaine à l'échelle planétaire, elle possède une magie propre à elle, qui se renforce jour après jour grâce à cette maturité et avancée relative à ses aspects techniques, essentiellement avec la technique de la numérisation qui la dote d'une force incontournable, en l'aidant ainsi, à la création de nouveaux concepts surtout sur le plan culturel et cognitif, défrichant, en conséquence, le train à un nouveau ère qui est celui de l'image par excellence.

Il est acquit, également, que l'importance octroyée à l'image n'est pas naissante d'aujourd'hui, mais elle s'est accaparée de la pensée et de l'existence humaine depuis la nuit du siècle, pour lui confier de cette charge lourde qui est celle de transmettre ses idées et de traduire ses affectes et ses sentiments. La mémoire de l'humanité nous a conservé un nombre indéterminé de sculptures, de dessins rupestres qui remontent aux âges paléolithiques, et qui nous pousse à "*parler de l'homo spectator comme on parle de l'homo sapiens*" (Mondzain, 2013, p. 15).

Avec l'évolution de la pensée humaine, ces images et dessins ont commencé à délaisser progressivement la représentation directe de la réalité, et elles se sont vu se charger de significations qui ont lui permis de garder sa place privilégiée à travers les âges et les civilisations qui se sont succédées, en accomplissant un rôle décisif en tant que médiateur pour mieux communiquer, tout en gardant leur relation avec tout ce qui est fantastique et sacré à un tel point que tout acte menaçant la suppression de l'image conduisait à cette sensation que l'existence de l'univers dans son intégralité.

Les investigations sur l'image ont constitué un champ fertile pour les recherches philosophiques et les études psychologiques, en partant du principe que l'image constitue la première matière de la reconnaissance qui résulte de la vision, et que le fait de penser ne peut se réaliser sans images, comme l'avait affirmé Aristote. Ainsi nous sommes reconnaissants, pour ce soin particulier apporté à l'image et ses interactions avec l'imagination et l'imaginaire surtout sur le plan philosophique, aux étudiants et adeptes d'Edmund Husserl qui ont réalisé la jonction entre tout discours sur l'image, d'un côté, et les sujets relatifs à la perception, la pensée et la créativité, de l'autre côté.

La pensée sur la bonne manière pour générer la signification dans l'image a été reportée pour de longues périodes, et les études qui prennent en charge les discours iconiques n'ont vu le jour qu'après la révolution numérique et technique qui a vu naître l'image photographique et qui a pris une importance capitale dans la vie humaine en tant que moyen de prédilection assurant l'acte communicatif.

Ainsi, le progrès technologique et numérique a fait en sorte que l'image apparaisse sous différentes formes qui ont lui permis de s'élever, sans conteste, sur la totalité du discours iconique ; permettant à l'image d'être un champ fertile aux études sémiologiques et sémantiques dans le cadre de ce qui est appelé communément « la sémiologie iconique ». Cette dernière va contribuer, d'une façon efficace, à l'étude de la donnée iconique et essentiellement l'image en tant que le palier le plus ultime de tout ce qui est visuel tout en essayant de détecter les modes de fonctionnement du sens en elle car elle constitue une forme de langage bien organisé et bien conçue, et non pas une forme d'expression, seulement et uniquement esthétique. De ce fait, il est nécessaire au récepteur de la prendre tel un discours qui va en parallèle avec le discours linguistique conventionnel, tout en retenant que *"l'image n'enseigne rien par elle-même, mais le regard peut s'éduquer"* (Debray, *Le stupéfiant image*, 2013, p. 167).

Le thème, sujet de notre travail de recherche et qui est intitulé « Le rôle de l'image des manuels scolaires du F.L.E. en Algérie ; « Cas des manuels scolaires du primaire entre les années 2008/2010 », est en réalité une tentative pour cerner et assimiler les sujets relatifs à l'image depuis la nuit des temps jusqu'à nos jours, en essayant de se focaliser et d'interroger les étapes phares et décisives dans son parcours, du moment que *"[...]le discours sur les images est devenu un sujet à la mode"* (Belting, 2004, p. 17). Et parmi ces étapes on peut citer à titre indicatif, l'analyse sémiotique en tant que stratégies afin de décrypter et lire le message et le discours iconique.

Ainsi, notre travail de recherche dans un premier lieu, tente à délimiter et à jalonner le parcours chronologique de l'image, et de revisiter les principales théories psychologiques et philosophiques qui se sont intéressées aux opérations d'assimilation et de reconnaissance visuelles, et aussi à tous les modes de pensée et de réflexion exploitant l'image. Il tend également à mettre la lumière sur la méthode d'analyse sémiotique dans son volet non verbal et de sonder les applications du discours iconique en tant que discours qui va en parallèle du discours linguistique. Il vise, aussi, de mettre la lumière sur l'un des domaines qui exploite l'image, avec tous ses types, pour atteindre et réaliser les compétences visées qui tentent avant

tout de garantir un enseignement/apprentissage des langues aux jeunes apprenants.

Cette étude est une tentative de voir de près les orientations théoriques faites sur le discours iconique en contexte scolaire ainsi que les mécanismes procéduraux prévus par les programmes d'enseignement du FLE dans le premier palier du système éducatif, là où s'effectuent justement les premiers apprentissages qui s'appuient sur ce discours iconique. Cela nous ouvre la voie vers un ensemble de questionnements dont les plus pertinents se résument comme suit :

- Qu'est-ce qu'une image ? Quelles sont ses représentations dans la culture humaine dans le passé et actuellement ? Et comment les théories ont-elles interprété les opérations d'assimilation et de réflexion iconique et visuelle ?
- Comment a-t-on réalisé la transition de la sémiologie générale vers la sémiologie de l'image ?
- Est-ce que la sémiologie de l'image n'est qu'une simple transposition des théories et applications linguistiques sur le concept iconique et visuel, ou y-t-il vraiment une pratique sémiologique propre à l'image ? N'est-il pas temps de sonner les glas du discours linguistique car le discours iconique et visuel commence à prendre le dessus dans les sphères et espaces de communication dans la vie de tous les jours ?
- *Comment peut-on exploiter et investir tout ce que possède l'image en tant que force, pouvoir et richesse de signification afin de faciliter l'acquisition et l'appropriation de la langue chez l'apprenant dans les premiers paliers de scolarisation ? Et Quel serait le rôle que pouvait jouer l'image dans la structuration et la formation de l'imaginaire d'apprentissage chez le jeune apprenant, et comment peut-elle le promouvoir sur le plan intellectuel, éducatif et également sur le plan de l'innovation ? Quel serait la fonction de l'image dans le manuel scolaire dans l'apprentissage de la langue ? Et quel serait le rôle de la référence socioculturelle des images présentes dans le manuel scolaire algérien, dans l'apprentissage d'une langue étrangère ? Quelle est la contribution de l'image accompagnatrice d'un texte dans l'apprentissage du français langue étrangère ? Est-ce que la typologie des images, présentes dans le manuel scolaire de français, attribue un rôle majeur à l'image dans la facilitation de l'apprentissage et l'acquisition de la langue française en tant que langue étrangère ? Et Quel serait le degré d'adéquation des*

images et le contenu des manuels avec les nouvelles méthodes engagées, notamment l'approche par compétence, dans l'apprentissage du F.L.E. ?

Donc, les raisons qui nous ont motivées à choisir un thème relatif à la sémiologie de l'image, et le lier directement au domaine de l'enseignement/apprentissage du français en tant que langue étrangère, en particulier, est dû à cette aura et halo qui entoure ce champ nouveau de la sémiologie, sachant que nous vivons dans un monde où l'image prime sur tous les niveaux, pour qu'on puisse parler d'une "*vertu pédagogique de l'image*" (Tozzi, 2013). Elle s'est accaparée, avec ses différentes représentations, des cerveaux et des cœurs de toutes les populations et publics à travers le monde entier ; trainant derrière elle des effets à la fois positifs et négatifs. Ainsi, la nouveauté relative du sujet implique une nécessité de faire approfondir la recherche afin de contribuer à vulgariser ses concepts, délimiter ses frontières et d'explicitier les niveaux de signification à travers l'image en tant qu'un nouvel discours qui va en parallèle avec le discours de la langue, et qui est considéré comme un système qui comporte à la fois signification et aspect communicatif ; qu'on peut maîtriser ses modes de fonctionnement d'une façon scientifique.

Et vu la place distinguée qu'occupe l'image dans la didactique des langues et dans le système éducatif d'une façon générale, nous avons choisi l'enseignement/apprentissage de la langue française comme terrain d'application, et les manuels du français du « deuxième palier » dans l'enseignement primaire car ces manuels additionnent et rassemblent des textes de langue et des images explicatives ; et qui constituent des documents éducatifs de bases indispensables et pour l'apprenant et pour l'enseignant.

Nous entendons par « deuxième palier », le palier allant de la troisième année jusqu'à la cinquième année primaire, selon et suivant la hiérarchisation ministérielle des paliers qui a été appliquée sur cette phase de scolarisation car elle constitue un cycle où les apprenants marquent un si fort attachement à l'image. Ainsi, l'apprenant, à cet âge, se démarque par une si large imagination que satisfaire devienne plus qu'une nécessité ; du coup toutes les images et couleurs l'attirent d'une façon remarquable car il s'attache facilement à tout ce qui est sensoriel du moment qu'il ne peut pas réaliser toute opération d'abstraction.

Donc, ce qui caractérise la présente recherche, par rapport aux recherches qui la précèdent, est sans conteste sa volonté de cerner tous les éléments qui ont un rapport avec l'image ; tout en commençant par un aperçu historique sur les usages de l'image, avec tout ce qu'ils représentent pour l'humanité à travers les âges paléolithiques jusqu'à notre époque primée par le numérique, bien que "*l'origine de l'image n'est pas à chercher dans les siècles.*

Elle est toujours en nous. Une forme devient image dès qu'elle est observée [...]" (Melot, 2007, p. 22). Ainsi que la présentation des principales théories résultantes des études philosophique et psychologique sur l'image, en arrivant à la définition de la sémiologie de l'image et ses manifestations dans l'enseignement/apprentissage des langues tout en donnant une étude analytique d'une série d'images présentent dans les manuels.

Nous avons utilisé l'approche descriptive et analytique, tout au long de cette étude, qui s'appuie sur l'observation des faits et recenser toutes les composantes qui vont avec et les analyser par la suite d'une façon purement scientifique et objective en cimentant le tout par des arguments ; en essayant, bien évidemment, de déceler les relations qui peuvent exister entre ces faits observés, afin de les exploiter pour comprendre ce qui entre nos mains et de planifier ce qui va se présenter dans le futur avec toutes ses tendances.

Et afin de laisser ce travail de recherche s'offrir et s'ouvrir à nous, nous avons répartis sa matière sur une introduction générale, suivit de cinq chapitres et d'une conclusion générale. Ainsi, le premier chapitre s'intitule « aperçu historique sur l'image » qui se veut un descriptif sur l'évolution de l'image et le regard porté sur elle à travers les âges et les ères qui se sont succédés, en essayant d'établir les rapports qu'elle a établis avec les différentes civilisations humaines sur un plan, à la fois, religieux, artistique et technique, tout en aboutissant à cette ère du monde de la virtualité.

Le deuxième chapitre s'est annoncé sous le titre de « l'image et perception visuelle », qui s'est scindé en deux grandes sous sections. La première étant allouée à l'image et ses différentes définitions d'un champ à l'autre, et de citer également ses différents types, ainsi que son rôle dans le façonnage du monde d'aujourd'hui. Il s'agit aussi dans cette section de revisiter les différentes fonctions que l'image accomplissait dans la vie sociale des individus.

La deuxième section a comporté quelques théories qui ont traité le sujet de la perception visuelle et la question de la pensée en exploitant l'image ; en abordant en priorité la théorie phénoménologique, et la théorie Gestaltique. Et vu l'étendue de ses théories, essentiellement la théorie phénoménologique, on s'est focalisé sur les thèmes qui concernent uniquement l'image. Ainsi, le concept d'intentionnalité en phénoménologie stipule que notre perception du monde, sur un plan visuel, est forcément différente par rapport aux perceptions des autres ; du coup nous additionnons, d'une façon intentionnelle, des éléments déjà perçus dans d'autres et antécédentes expériences sensorielles, aux sujets nouvellement perçus. Quant à la position gestaltique ; on peut constater que les images, chez elle, forment une mémoire pour les sens indépendamment de la pensée. Ainsi elle constitue la première chose que l'enfant et

l'apprenant peut assimiler dans et de son monde.

Le troisième chapitre est consacré à l'image suivant l'approche sémiologique, ainsi il s'est intitulé « la sémiologie de l'image », et qui s'est intéressé essentiellement à cette transition de la sémiologie générale vers la sémiologie de l'image, avec tout ce qui va avec comme problématiques et interrogations relatives à la relation entre l'image et la langue, et la possibilité et la conformité d'appliquer les préceptes linguistiques sur le discours iconique et visuel. Il s'agit également, d'aborder le fonctionnement de la perception visuelle et les modes producteurs de sens et de significations sans omettre l'apport de l'élément couleur dans la constitution de l'image, en lui octroyant de nouvelles significations.

Le quatrième chapitre, qui est un chapitre pratique, et qui s'intitule « l'image dans l'enseignement ». Ainsi, la première section de ce chapitre s'est intéressée à la détermination des spécificités du public cible, qui ne peut être autre que la catégorie des jeunes apprenants au primaire. Il s'agit aussi de déterminer la relation existante entre la jeune apprenant et l'image en tant que moyen et outil pédagogique, essentiellement sur le plan de la perception et d'assimilation, ou encore son influence sur les performances en lecture, et même ses usages en tant que moyen favorisant la réflexion.

La deuxième section, de ce chapitre est consacrée à la délimitation d'un type spécifique de l'image qui est impliquée dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère. Ce type ne peut être autre que l'image illustrative. Et ici, une définition du manuel scolaire s'avère nécessaire. Puis il est primordial d'aborder ce type d'images, déjà cité, tout en essayant de redécouvrir son essence, les modalités de sa conception, les niveaux de sa lecture et de son interprétation, et finalement son rôle dans l'action enseignement/apprentissage. Ce travail n'est, absolument, pas une reprise de ce qui a été révélé dans la première section ; mais c'est une tentative de révéler la spécificité de l'image illustrative et explicative car elle est souvent accompagnatrice du texte et de toutes autres formes d'expressions langagières.

Quant au cinquième chapitre ; il est dédié aux manuels de 3^{ème} et 5^{ème} année primaire issus de la première réforme du système éducatif algérien engagée durant les années 2008/2010. Ainsi, dans ce chapitre, il s'agit principalement, de présenter une étude analytique des images présentes dans les deux manuels, en commençant par une présentation des manuels et sur le plan forme et sur le plan contenu. Il est essentiel, de procéder par la suite au recensement des images existantes et de les classer ; et enfin de choisir une pile d'images afin de les analyser puis les interpréter, en commençant par la délimitation de leurs natures et de leurs compositions, pour décrypter les messages, positifs ou négatifs, qu'elles véhiculent pour

l'apprenant.

L'étude se termine par une conclusion générale qui va comporter les résultats obtenus par le biais de cette recherche.

Il est évident, pour mener à bien ce travail de recherche, de s'appuyer sur un certains nombres d'ouvrages scientifiques, tel que « L'image interdite, une histoire intellectuelle de l'iconoclasme » d'Alain Besançon ; « Enseigner l'image au lycée » de Paul Baisnée ; « L'image éducatrice ? » de Béatrice Hébuterne-Poinssac ; « Education et sémiotique » d'Alain Jaillet ; « Pour une éducation à l'image au collège » de Michel Thiébaud ; « Concevoir et évaluer des manuels scolaires » de François-Marie Gerard et Xavier Rogiers ; « Manuels scolaires, regard croisés » d'Eric Bruillard, « Méthodes et pratiques des manuels de langue » de Henri Besse ; ainsi que d'autres ouvrages qui développent l'évolution historique de l'image et les points de croisement avec l'histoire de l'art et la théologie d'un côté ; et entre l'image et l'histoire de l'évolution technique de celle-ci d'un autre côté.

Ainsi, nous espérons que ce modeste travail de recherche, contribuera à l'émergence d'autres travaux de recherche, en sachant que l'école algérienne a besoin, aujourd'hui, d'études approfondies dans ce champ d'investigation afin de calibrer et d'étalonner ses actions pour l'intérêt de nos apprenants dans tous paliers confondus.

PREMIER CHAPITRE

APERÇU HISTORIQUE SUR L'IMAGE

I. INTRODUCTION

Depuis ses premiers temps, l'homme a veillé à transmettre ses idées et d'exprimer tout ce qui rôdait en lui, en tant que sentiments ; utilisant tous les moyens et procédés qui peuvent l'aider à s'extérioriser. Et l'image était l'un des modes d'expression qui est lié d'une façon étroite à l'environnement immédiat de l'être humain, comme elle était un " [...] refus du néant [...] " (Debray, Vie et mort de l'image, 2015, p. 24) et un prolongement de la vie.

Tous les indices témoignent que l'homme avait l'habitude d'évoquer sa vie et son environnement en gravant des images sur des rochers et parfois sous forme de fresques rupestres ; et ces "*peintures rupestres, même quand elles sont criantes de vérité (les lionnes ou les chevaux de la grotte de Chauvet n'ont évidemment pas été peints avec un modèle sous les yeux).*" (Dortier, 2018, p. 09) car l'homme " [...] préhistorique n'a pas peint ce qu'il voyait mais ce qu'il savait." (Dortier, 2018, p. 07). Ainsi, le dessin et la gravure témoignent et indiquent de l'existence de l'homme depuis, à peu près, 35000 av. J-C. durant l'âge paléolithique moyen ; et "*c'est en Afrique du Sud qu'on peut voir peut-être le décor le plus ancien, datant de 77000 ans, sur cinq blocs d'ocre rouge trouvés dans la grotte de Blombos, près du Cap, gravés par la main de l'homme d'un maigre quadrillage qui est, en l'état actuel de nos connaissances, la plus vieille image du monde*" (Melot, 2007, p. 19). Ainsi l'histoire de l'image est celle de l'être humain qui a appris, en premier lieu, à communiquer en exploitant le dessin. L'avènement et l'utilisation de la langue en tant que système de signes intelligents, ne s'est effectué que dans un second temps. Et même cet usage de la langue nécessite la présence de ce qu'un mot peut susciter comme images mentales immergeant de l'imagination. Donc l'image était considérée comme une substitution de la réalité et qui possède cette faculté d'affirmer tout ce qui abstrait et donnait la possibilité de lire et représenter l'univers. Et dans ce sens, que toutes les études archéologiques ont essayé de démontrer cette relation unique qu'entretient l'homme avec le dessin et l'image ; il essayait toujours, à travers les images, de se rappeler et de se remémorer de tous ses souvenirs avec les membres de sa famille, voire de son clan ou de sa société.

Et vu l'oisiveté et le désœuvrement que vivait l'homme préhistorique, sa vie était teintée de phobies et de hantises qui étaient la résultante de la dureté de la vie ; sans oublier cette quête obsessionnelle qui s'est accaparée de lui, afin de connaître toutes ces forces métaphysiques et invisibles qui contrôlaient son vécu et son devenir. Ainsi, il était en perpétuel affrontement avec les forces de la nature et son objectif premier était de survivre et garantir la pérennité de son expérience et passage sur terre. Donc, il est impératif pour lui de

résister à la mort et à la disparition subite qui le guettait à chaque instant, *"car seul celui qui passe, et le sait, veut rester. On ne prend jamais tant de photos ou de films que de cela qu'on sait menacer de disparition [...] Avec l'anxiété du sursitaire, grandit la fureur documentaire"* (Debray, Vie et mort de l'image, 2015, p. 35). Ainsi, et comme l'image était le moyen le plus important, à l'époque, pour communiquer, l'homme l'avait chargé de toutes ses préoccupations et de ses craintes car seuls les mortels qui prennent et laissent des images et des photos d'eux, du moment qu'ils savent qu'ils sont de passages sur terre. Leur volonté de rester et de perdurer s'intensifie, et avec elle grandit cette obsession de documenter et de laisser des traces de son passage sur terre pour la postérité.

II. GENESE DE L'IMAGE

Au commencement, l'image a investi les murs des grottes et des cavernes ; elle était liée à tous les éléments qui résultent des actions de la chasse, tel que les cornes, les os et les peaux. Dans un premier temps, l'homme a utilisé la dépouille pour construire représentation ou une statue pérenne de l'individu qui a quitté la vie. Mais, il s'est confronté au problème de se débarrasser des odeurs de décomposition de la matière organique. Il a songé à momifier le corps pour le garder définitivement puis il a eu l'idée d'utiliser les cornes et les os pour réaliser une sorte d'idole et c'était le commencement pour réaliser des images d'une façon inconsciente. Alors, il est évident que l'image, dans ses débuts, était étroitement liée aux os, aux cornes, aux peaux et à tous les objets qui se rapportent à la mort.

Il est important de rappeler aussi que l'instinct affectif de l'être humain avait un grand rôle dans l'émergence et la création de l'image ; en essayant de laisser une trace graphique du défunt, afin de garder un souvenir de lui. Du coup, on peut constater cet intérêt porté à l'image, durant l'âge du fétichisme et de l'idolâtrie ; du moment que l'image est exploitée dans des cultes religieux et adoratifs des Dieux ; et *"les anciennes religions polythéistes sont prodigues en images. En témoignent les panthéons égyptiens, indiens ou grecs. Chaque dieu avait la sienne et celles de ses légendes."* (Melot, 2007, p. 35). Au lieu de faire des offrandes d'êtres vivants, comme c'était la coutume jadis, l'homme s'est contenté d'offrir des statuettes en argile pour remplir un même rôle. Donc, l'image a été dans toutes les situations, un synonyme d'immortalité, et l'homme la considérait comme une réaction et un rempart pour affronter la nature dure et meurtrière ; et par conséquent lutter contre toutes les raisons de disparition et d'extinction.

L'image était, donc, le premier moyen utilisé pour communiquer, du moment qu'elle

avait précédé l'écriture et "si l'on reconnaît que le langage donne une forme au monde, il faut admettre que l'image n'est pas le simple enregistrement d'une impression mais une construction qui livre une version du monde capable d'interagir avec les autres symboles." (Morizot, 2009, p.p. 65-66). L'homme est lié au signe durant toute sa vie ; et le signe et générer par le dessin, en passant par les pictogrammes et le hiéroglyphe en peut constater qu'il n'y a pas de rupture, mais une continuité dans l'évolution entre l'axe de l'image multidimensionnelle et l'écriture linière. L'image était par excellence notre premier moyen pour diffuser l'information, et l'esprit rédactionnel et graphique (considéré comme la matrice des sciences et des lois et règles) s'est fait générer, progressivement, par l'esprit iconique. Et du moment que les mythes et les légendes ont précédé la science et les équations mathématiques ; il est évident que l'acte picturale est plus ancien, par de millier d'années, que la lettre transcrite, chose qui explique que l'image a été considérée, pour longtemps, comme étant une écriture jusqu'à l'apparition des premières méthodes de transcription linière des voix.

1. L'image et l'écriture

L'image est plus ancienne que l'écriture, elle est même plus ancrée dans l'inconscient de l'être humain. Et c'est pour cette raison qu'elle est perçue comme une provocatrice de réactions vives et spontanées, or il suffit à une personne dans n'importe quelle civilisation, de dessiner un œil ou une quinte pour chasser le mauvais œil car ce sont parmi les traditions et des coutumes qui ont voyagé à travers le temps grâce à ce pouvoir évocateur de l'image, pour faire face à la mort du moment qu'elle représente " [...] l'énonciation puissante d'une absence" (Marin, 1993, p. 11). Ainsi, l'image est le propre de l'homme et elle constitue l'une des ses premières actions car nous étions des enfants avant d'être des adultes, nous avons dansé avant de pratiquer l'analyse, nous avons imploré avant de demander, et nous avons gravé avec un couteau sur les cornes des animaux avant d'imbriquer les mots sur le papier. L'image fantastique et magique circule dans nos veines plus vite et nous envahis même avant le concept ; et du moment qu'elle est la première qui occupe l'espace et le lieu, elle n'est pas notre hôte mais au contraire c'est elle la propriétaire des lieux.

Dans cette optique, l'image a pu préserver sa place et son aura à travers les âges et les civilisations ; chose qu'on peut palper auprès de la civilisation pharaonique, qui est considérée comme l'une des civilisations qui s'est basée sur l'image pour fonder sa culture, car ses fondateurs n'avaient pas accès à la lecture et à l'écriture linière. L'homme pharaonique a pu transmettre de lui une image qui va le rendre éternel aux yeux de la civilisation

contemporaine ; et les raisons qui expliquent l'immortalité et la pérennité de la civilisation pharaonique dans les esprits, se résument en cette capacité d'assimiler l'importance du pouvoir symbolique qu'incarne l'image et la représentation.

2. L'image dans l'antiquité

2.1. L'image dans la civilisation grecque

La civilisation grecque, était également une civilisation iconique et visuelle dans son essence ; et c'est une civilisation qui " [...] nous a transmis certaines conceptions de l'image que nous continuons encore d'appliquer aujourd'hui comme si elles disposaient d'une validité universelle." (Belting, 2004, p. 213). Elle était une civilisation qui adorait la vie et la vision à un tel point qu'elle n'avait pas de différences instaurées entre ces deux entités. La vie dans la Grèce antique n'est pas liée à l'action de respirer, comme c'est le cas actuellement, mais elle est liée particulièrement à la vision ; et la mort est une perte de la vue. Ainsi il est courant de nos jours de dire, d'un homme qui a perdu la vie : il a rendu son dernier souffle ; alors que dans la Grèce antique on dit plutôt : il a accompli son dernier regard.

2.2. L'image sous l'empire Byzantin

Et vu son efficacité et son influence sur les individus sans exception, l'usage de l'image n'a pas été libéré dans l'empire Byzantin ; car durant cette époque il est décisif "*dans la conception iconoclaste de l'image [...], il fallait en effet choisir entre l'iconoclasme et l'idolâtrie.*" (Besançon, 1997, p. 173) ou l'iconolâtrie. L'image avait un tel pouvoir d'une façon qu'il serait imprudent de la laisser entre les mains des étrangers et des profanes. Une image colorée, essentiellement, était plus éloquente qu'un texte ; et elle pouvait laisser les paysans et la populace succomber à sa force de persuasion. Il est évident que l'image a contribué à rendre accessible le savoir pour la quasi-totalité de la population. Sa présence suffisait à briser tous les obstacles et entraves, ainsi que toute discrimination raciale ou de caste au sein de la population. Elle a pu élargir les cercles de réception pour contenir tout le monde car la réception de l'image ne nécessite pas la présence d'une compétence de lecture puisque généralement il n'y pas recours à l'usage de mots.

2.3. L'image dans la civilisation romaine

Durant la civilisation romaine, on peut constater, également, cet intérêt un peu distingué porté à l'image. Cet intérêt dépassait celui enregistré dans la civilisation grecque ; en sachant que l'individu latin était plus réceptif à l'image, plus inventif et par conséquent plus armé a

accepté la représentation. Donc, l'individu romain était moins métaphysique ; il avait cette sensibilité encore plus développée et raffinée, par rapport à son congénère athénien.

Au cours du moyen-âge, qui était aussi une époque pour célébrer l'image, puisque "*les images se présentent comme des images agentes, des images agissantes [...]*" (Bredekamp, 2015, p. 15), et les peintres avaient leurs académies et leur ordre professionnel ainsi que pour les publicitaires qui avaient, également, leurs réseaux spécifiques. Et pour illustrer ce rôle important qu'occupe l'image durant cette période, il suffit juste de savoir, à titre d'exemple, que les miniaturistes avaient leurs bureaux au sein des universités ou rattaché directement à l'église.

3. L'image et les formes expressives

Avec l'apparition de l'écriture qui a pris en charge, presque, toutes les opérations de communications pratiques ; l'image s'est vu débarrasser d'une lourde charge et elle s'est consacrée, en priorité, à remplir des fonctions plus au moins expressives et représentatives ; et elle est devenu plus ouverte sur la simulation. Il faut rappeler, dans ce lieu, que l'image est la génératrice du signe, et avec la naissance du signe, l'image a pu avoir son autonomie du signe en se détachant de la langue et de toutes ses charges factices relatives à toute opération de communication. Alors, tout paraissait comme si le caractère abstrait du signe écrit avait dégarni l'image de sa fonction de représentation, en tant que fonction concurrentielle et complémentaire à la fois de l'outil langagier. Or, ce qui est évident par opposition, c'est que la position de l'image dans les civilisations à traditions orales, était une position où elle occupait le rôle que pouvait prendre un signe. Ainsi la civilisation colombienne au Mexique n'avait que des pictogrammes comme moyen de communication sur le plan écrit.

Les formes expressives dans la culture universelle de l'humanité ont connu quatre phases différentes (la phase orale, la phase de transcription, la phase de l'écriture et la phase de l'image) ; et chaque phase ou étape avait ses caractéristiques qui ne s'émoissaient et ne disparaissaient pas avec l'avènement d'une phase nouvelle. Il y a une sorte d'enchâssement de phases. Et il est sûr ici, que la culture de l'image ne peut éliminer la culture scripturale ou de l'écriture mais ce qui arrive, à chaque fois, c'est cette coexistence si marquante entre des modes et modèles culturels divers. Même si l'image paraissait plus convaincante, plus éloquente et plus répandue ; la culture de l'écriture va se pérenniser et ne peut disparaître ni en tant que mode d'expression, ni en tant que model intellectuel et discursive. Mais l'image dans les ères à venir, va être une référence culturelle et elle va dominer tout, car "*le progrès*

des techniques, comme François Dagognet le rappelle souvent, a depuis un siècle fait sauter à l'image tous les obstacles que le dénigrement iconophobe avait déclarés philosophiquement infranchissables depuis vingt-cinq siècles : la couleur (avec les émulsions), le mouvement (avec le cinéma), l'intériorité (avec les rayons x, la tomographie, le scanner, les RMN), la prééminence de l'original sur la copie et jusqu'à l'antériorité du réel sur son spectacle (avec la production numérique)". (Lavaud, 2015, p. 205) Ainsi, elle constituera le standard de toutes opérations de réception et d'interprétation ; et le raisonnement dans l'esprit humain va subir un changement totalement radical.

4. L'image et l'art

Concernant l'image sur le plan artistique, qui a vu le jour en principe en tant que mode d'expression dans les rites religieux, on peut constater que la conception de l'image auprès de l'artiste s'est totalement transformée à travers les âges durant l'histoire suite à cette progression générale dans tous les arts plastiques et visuels ; en commençant par les tentatives de l'homme préhistoriques de faire des transpositions des animaux et des objets sur les murs des cavernes et des grottes, tout en essayant de reproduire les dimensions visuelles d'une façon qui se rapproche à une imitation fidèle de la réalité. Cette imitation va le conduire à avoir des modèles bidimensionnels, tout en aspirant d'avoir de l'imitation tridimensionnelle. Ainsi on peut déduire que l'évolution de l'art, d'une façon générale à travers l'histoire, a contribué à déceler les différentes étapes qu'a connues la perception oculaire chez l'être humain du moment qu'" *il n'est d'images que perçues* " (Gervereau, 2003, p. 13), essentiellement celles qui se rapportent à la capacité de l'œil de bien percevoir les objets et de pouvoir manipuler les angles de perceptions et de réagir de façons différentes avec l'univers et la nature environnante et immédiate.

5. L'image et la religion

Et ici, et pour bien démontrer les différentes étapes qu'a connues l'image, il est plus que nécessaire de marquer un arrêt sur la relation que l'image avait avec l'aspect religieux des individus et des sociétés, essentiellement l'aspect symbolique qui le caractérisait. Ainsi, l'image possédait un pouvoir de séduction, à un tel point que son impact dépassait d'une façon remarquable l'effet de la parole. Ceci est dû principalement à ses multiples significations et à son incrustation dans l'imaginaire des individus. Elle peut être à la fois, un signe et un indice à la fois, et peut ainsi faire manifester l'absent et l'abstrait en le désignant. Et si la langue peut formuler le visible et faire comprendre l'invisible ; la force de l'image

réside dans cette capacité à faire transformer le visible et l'invisible en une entité perceptible qui se manifeste à l'instant de son évocation.

Il est évident que les trois religions monothéistes ont fait face à cette dimension symbolique de l'image, du moment qu'elle possédait ce pouvoir extraordinaire à évoquer l'absent et de le faire manifester présentement ; or cette présence confirmée peut se transformer en une présence en soi. Ainsi la fonction première d'une image va s'avérer impossible de se réaliser (fonction de relai) en se transformant en un élément obstructif omettant ce qu'il a fait rappeler au début (idée de la divinité). La relation sacrée, du coup, que l'homme a exercé au début de sa conscience religieuse va se transformer en une relation directe avec un effet immédiat, et ainsi l'attraction prendra la place du symbolique et l'image va prendre la place de ce qu'elle incarne et illustre en devenant un objet et non pas un simulacre. Donc, ce pouvoir symbolique de l'image à incarner le divin et à représenter tout ce qui est sacré et inapparent, peut se transformer en une autre situation ; là où l'image serait convoitée pour elle-même, vu son irrésistibilité et son attractivité, et non pour ce qu'elle représentait. Ce phénomène n'est autre qu'une profonde confusion entre le symbolique et le divin.

5.1. L'image et la religion judaïque

La religion judaïque exprimait plus d'animosité et d'hostilité dans sa position vis-à-vis de l'image, à un tel point de bannir l'image car *"seule la parole peut dire la vérité, la vision est puissance de faux"* (Debray, Vie et mort de l'image, 2015, p. 103). Cette position est palpable dans les textes hébraïques qui mettaient en garde des fléaux que peut engendrer l'image, et ce d'une façon claire et évidente du moment que *" [...] l'œil juif n'est pas un organe faste, il porte malheur et n'augure rien de bon (l'œil était dans la tombe et regardait Caïn) "* (Debray, Vie et mort de l'image, 2015, p. 103). Ainsi on peut constater, dans la Torah, que ceux qui côtoyaient les images sont considérés comme des égarés et que ceux qui ont la tentation de réaliser une effigie quelconque sont maudits éternellement puisque *"l'œil est l'organe biblique de la tromperie et de la fausse certitude, par la faute duquel on adore la créature au lieu du Créateur [...]"* (Debray, Vie et mort de l'image, 2015, p.103) ; et qu'il est impératif d'incinérer toute image et toute sculpture ou statue. Donc, la Torah a fait additionner la vision avec le péché car dans la genèse on relatait l'histoire de cette femme qui s'est laissé tenter par un simple regard vers l'arbre du péché *" « La femme vit que l'arbre était bon à manger, agréable à la vue... » (Genèse 3). Eve en a cru ses yeux, le serpent l'a fascinée, et elle a succombé à la tentation"* (Debray, Vie et mort de l'image, 2015, p. 104).

L'image est considérée comme étant un être et une matière tout comme Eve, elle est également, vierge et indomptable, source de sacrilège et d'illusion, un appel trompeur d'une sirène de mer et un démon dont il faut écarter l'être humain. Ainsi on peut constater un refus catégorique dans les textes hébraïques du rôle de médiation que peut jouer l'image dans le culte religieux, et ils se contentent du mot pour entrer en communion avec le divin dans son absolu. C'est une position formelle sur l'image en la considérant comme source de tous les maux qu'il faut déraciner et combattre.

5.2. L'image et la religion chrétienne

Et si la religion judaïque a banni les images et les représentations d'une manière stricte, eu égard de sa structure abstraite et impénétrable ; la religion chrétienne, jusqu'au 8^e siècle n'a pas connu de représentations graphiques que modestement et d'une façon hésitante. Cette situation est due, probablement, à cet état de confrontation entre l'église orthodoxe et l'église catholique romaine. C'est une conséquence directe de l'affrontement entre les iconoclastes et iconophiles au sein de l'église orientale. Il y avait deux camps qui se heurtent depuis des siècles à Byzance ; les iconophiles qui étaient majoritaires dans la cours et l'armée ; et les iconoclastes qui étaient majoritaires dans le clergé et qui respectaient l'interdit biblique " « *Tu ne feras aucune image* » " (Besançon, 1997, p. 170). Ces derniers ont essayé de démontrer l'aspect illusoire de l'image et son incapacité d'incarner le divin, en stipulant que le céleste ne peut être décrit, et toute image qui tenterait de le représenter ne peut être qu'illusoire et irréaliste ; elle ne peut être que trompeuse et non conforme à l'original. Ainsi le spirituel et l'invisible sont presque des synonymes. Et "*comme tout mouvement de réforme, l'iconoclasme est soutenu par une ferveur belliqueuse, et le signe de ralliement est tout trouvé : abattons les idoles, brûlons les images*" (Besançon, 1997, p. 170)

Il est certain que la puissance évocatrice de l'image, et sa capacité à faire apparaître les vérités et les faits, a constitué une raison de son inacceptation. Sans omettre, aussi, le fait d'avoir perpétuellement lier son apparence et sa beauté à l'apparence et à la beauté de la femme. Egalement, il y a cette association entre le désir, la beauté et l'apparence qui vient s'ajouter et s'installer. Calvin en tant qu'iconoclaste aguerri, va se démarquer et avoir un écho retentissant dans son livre intitulé « L'institution chrétienne » en affirmant que l'être humain ne peut adorer des images sans qu'il puisse avoir un désir charnel et déviant avec elles "*jamais l'homme ne se meut à adorer les images qu'il n'ait conçu quelque fantaisie charnelle et perverse*" (Debray, Vie et mort de l'image, 2015, p. 105). Et avec cette tendance chez les iconoclastes, un nouveau mouvement voit le jour et qui stipulait que l'homme est considéré

comme le centre de l'univers. Cet Anthropocentrisme et le fruit d'une angoisse grandissante chez l'être humain d'où la nécessité d'avoir une protection. Ainsi l'image gravée dans un temple ou un lieu de culte nous rappelle d'une façon incessante qu'il y a une solution salvatrice.

La place de l'image dans les cultes et dans les religions est source de discordances diverses jusqu'au jour où l'église avait tranchée quant à sa légitimité, au cours d'une querelle au sein du Concile s'est tenu en 787. Ce 7^e rassemblement était le dernier, où l'église romaine catholique s'est réunie avec l'église orthodoxe, et où l'inversement de la primauté de la parole sur l'image s'est réellement établi comme c'était le cas dans le judaïsme ; et ce grâce au rôle joué par le pape Grégoire qui stipulait que "*[...] ce que l'écrit procure aux gens qui lisent, la peinture le fournit aux analphabètes [...] qui la regardent puisque ces ignorants voient ce qu'ils doivent imiter ; les peintures sont la lecture de ceux qui ne savent pas les lettres de sorte qu'elles tiennent le rôle d'une lecture, surtout chez les païens*" (Besançon, 1997, p. 205). Ainsi, l'influence de la culture visuelle des Grecs a plus qu'un impacte.

A partir de ladite date, les prémices du triomphe de l'image apparaissaient, pour annoncer l'avènement d'une nouvelle ère où l'image va prendre le dessus sur la parole et le mot. Et du moment que l'image constituait, durant cette époque, le summum du pouvoir, elle allait vivre son époque de gloire au sein de la religion chrétienne. Ainsi, le symbole de la croix, et ce à travers siècles successifs va incarner l'icône du Christ avec ses trois constituantes, et il est certain qu'avec le christianisme, l'image se constituera comme un socle solide et un outil redoutable pour faire asseoir l'autorité sur les sujets gouvernés. Cette relation entre la religion chrétienne et l'image est plus évidente et se manifestait, encore et essentiellement durant le Moyen-âge, à travers cette opposition entre le spirituel et le charnel dans l'image qui était plus éloquente que l'écriture car le texte sans image est similaire à une théorie stérile ou sans pratique, ou encore comme une religion sans rites ni foi. Du fait, l'image ne peut être considérée que comme un nouveau souffle regorgeant de vie dans tout ce qui est textuel. Ainsi, on peut constater l'importance que revêt l'image dans la chrétienté du moment qu'elle "*[...] a une fonction pédagogique : [...] spécialement pour les illettrés, c'est-à-dire pour ceux qui, n'étant pas clercs, n'ont que rarement accès à l'écriture. Ensuite, elle s'adresse à la mémoire, car elle est une histoire qui peut être représentée. Elle renvoie au passé, à la vie des saints martyrs, à la vie du Christ. Grâce à cette histoire, les païens apprennent à n'adorer que Dieu, à se « transporter dans l'adoration de Dieu seul »*" (Besançon, 1997, p.p. 205-206). Donc, toute élimination de l'image, n'est pas seulement

conçut comme un nihilisme du Christ, mais de l'univers tout entier car *"corps et image, répond l'orthodoxie, font pléonasme. Tout vient ou se refuse ensemble"*. (Debray, Vie et mort de l'image, 2015, p. 110)

Et après plusieurs siècles de conflits et d'affrontements confessionnels concernant l'image et le sacré, un intérêt particulier, pour l'image, s'est vu naître en dépassant le discours religieux, en acceptant le rôle médiateur de l'image dans d'autres sphères profanes tel que l'éducation, les spectacles d'ombres, etc. afin de manipuler la populace, en stipulant que l'image représente pour les analphabètes, ce que représente l'écriture pour le clergé. En somme, elle se laisse lire, à l'opposé de l'écriture, en dépit du niveau culturel et de l'instruction du lecteur et du récepteur.

5.3. L'image et la religion musulmane

De l'autre rive, on constate que la civilisation musulmane était plus prudente dans son approche envers l'image même avant la prophétie de Mohammed. Or, le statut emblématique de l'image s'est révélé dans un premier temps, durant l'ère du prophète Noé, et plus précisément quand la tradition nous raconte l'histoire de trois individus pieux, appelés respectivement « Yaghouth, Yaouk et Nesr » qui étaient une descendance d'Adam. Ces pieux avaient des adaptes qui les prenaient comme leurs idoles. A leur mort, leurs adeptes avaient reproduit sous forme de représentation imagée afin de garder en mémoire leur passage et bienfaisance sur terre. Et la tradition, raconte qu'avec la tentation du diable, toutes les générations qui se sont succédées ont pris ces représentations pour des idoles et ils les ont vénéré en croyant que ce sont eux qui détiennent le pouvoir de faire pleuvoir le ciel, et ils les ont pris pour des Dieux à adorer. Chose qui constitue une grande dérive, car entre Adam et le prophète Noé, il y avait dix siècles, durant lesquels toute la population était musulmane, jusqu'à l'avènement de ces individus qui se sont donné à l'idolâtrie en faisant lesdites représentations, induisant, en conséquence, dans le péché le reste de la population, et c'est pour cette raison que *"dans l'islam, l'image est rendue inconcevable à cause de la notion métaphysique de Dieu. Il suffit de faire acte de soumission à ce Dieu pour que l'association (shirk) à Dieu de toute notion extérieure à son essence, de toute personne [...], a fortiori de toute matière, soit perçue avec horreur comme une atteinte à l'unité, comme un retour au polythéisme."* (Besançon, 1997, p. 111). Ainsi, l'introduction de l'image, dans l'Islam, est considérée comme une dérive majeure qui peut conduire à perdre sa foi, à cause des tentations diaboliques liées à l'usage de ces représentations.

Si on observe, attentivement, le Coran, on va constater rapidement le verbe « صور , souara » indiquait l'action de créer par Dieu, et que ce verbe est cité en maintes reprises pour signifier que c'est le propre de la création divine. En plus, le mot « مصور , moussaouir » qui signifie celui qui façonne ou celui qui crée, est l'un des noms de Dieu. Donc, l'Islam n'a aucunement éprouvé de l'antagonisme à l'encontre de l'image, car le texte coranique ne recèle aucun verset interdisant l'image et les activités liées à elle. Mais du moment que la création était le propre de Dieu, et qui s'assimilait avec le fait de représentation, il est impérativement interdit de se rivaliser avec le créateur en l'imitant, bien évidemment selon un certain nombre de source de la tradition musulmane. Donc, *"c'est l'idée même de Dieu qui écarte sa représentation, idée qui est contenue dans la sourate CXII, confession de foi par excellence de l'islam : Dis : « Lui, Dieu est Un ! Dieu ! L'Impénétrable ! Il n'engendre pas ; il n'est pas engendré ; nul n'est égal à lui ! » "* (Besançon, 1997, p. 111)

En effet, dans la Sunna, un certain nombre de Hadith stipulent clairement que *" les anges n'entreront point dans une demeure où il y a une image "* (Besançon, 1997, p. 112), ou encore, certains évoquent le châtement destiné à ceux qui s'adonne à la pratique de représentation des créatures de Dieu qui va leur demander d'insuffler une âme dans ces créations et représentations.

Hormis ces interdictions, qui restent contestées par un certain nombre de théologiens musulmans, l'Islam n'a jamais été antagoniste envers l'image comme l'était la religion juïque. L'image n'était pas aussi importante, dans l'Islam comme elle l'était dans le christianisme. Cela est dû au fait que la confession musulmane est étroitement liée à une spiritualité détachée de toute considération matérielle. En effet, il considérait l'image comme une représentation figée, inerte, dénudée de toute vie et elle ne pouvait nullement incarnée une reproduction de l'original, car si *"l'iconoclasme juif est un produit de l'Alliance. Dieu, dans le contrat qu'il passe avec son peuple, lui interdit positivement d'avoir d'autres images devant sa face, parce qu'il est un dieu jaloux. L'iconoclasme musulman, par opposition, est une conséquence de l'absence d'Alliance. C'est pourquoi le Coran ne prend pas la peine d'interdire positivement l'image. C'est que la notion de Dieu, telle que se la forme, sous le Coran, le musulman, est suffisamment transcendante pour la décourager à la racine. "* (Besançon, 1997, p. 115). Une représentation, selon l'Islam, n'a jamais été proche des sens et de la perception ; elle ne peut aucunement indiquer une vérité car cette dernière est détenue d'une façon absolue par le créateur et c'est lui qui possédait la vérité sur ce qui est l'essence de tout l'univers basé essentiellement sur la présence de l'âme et de l'animation. Ainsi, toute

considération pour l'image dans ce monde, ne peut que bafouer et dénigrer la vie et toutes les âmes qui y existent car elle attribue de l'importance et de la valeur en réhabilitant tout ce qui est inanimé et sans vie.

Dans le monde musulman, c'est Dieu et uniquement lui qui détient l'exclusivité pour créer et faire des représentations, et toutes les tentatives humaines ne sont, en réalité, que des imitations pour s'approprier la nature et des fois tout ce qui dépassait son appréhension. Et ici, il ne faut pas omettre la différence qui peut exister entre l'image naturelle et une représentation ou une simple imitation, qu'on peut citer ainsi :

- L'image naturelle ou réelle est divine, en revanche la représentation est humaine,
- La première est création et la deuxième est construction,
- La première est authentique alors que la deuxième est culturelle, au sens propre du terme,
- La première est originelle tandis que la deuxième n'est qu'une reproduction,
- La première possède une âme alors que la deuxième est inerte.
- La première est totalement dévouée à son créateur mais la deuxième est adulée par son façonneur,
- La première appartient à l'univers tandis que la deuxième appartient à l'imaginaire humain.

Ainsi, la totalité des recherches sur l'image affirment qu'il y eu un patrimoine considérable dans la production des images, qui a été ligué par les civilisations antiques, telles que la civilisation pharaonique, grecque et romaine. C'est un patrimoine qu'on n'en peut pas nier et sous-estimer son importance, ni omettre son rôle dans la progression de la connaissance humain sur l'image à travers les âges.

6. L'image et la guerre

Donc, et vu l'efficacité de l'image et le pouvoir qu'elle peut exercer sur les individus, une grande importance lui a été décernée afin d'exploiter son potentiel sémantique et d'en tirer profit, ou essayer de limiter son impacte négatif sur tous les plans, tel que son influence en théologie. Ainsi, on ne peut nullement négliger la relation qui s'est établie entre l'image et la guerre, en supposant que cette dernière a été étroitement liée à l'existence humaine ; du coup, on peut constater que l'élément visuel jouait un rôle prépondérant et crucial dans la

définition du cours d'une guerre. Ainsi, l'étendard qui portait une inscription ou une représentation quelconque, participait à octroyer de la détermination et du courage aux combattants durant les affrontements car *"l'image est à la fois l'instrumentalisation de la force, le moyen de la puissance et sa fondation en pouvoir. Elle transforme la force en puissance par modalisation du « faire » et de « l'agir », et la puissance en pouvoir en la « valorisant », c'est-à-dire en l'instituant e, état contraignant, obligatoire et légitime"* (Marin, 1993, p. 14).

A cela, s'ajoute le fait que l'image participait à immortaliser le cours et l'essor d'une guerre, et tout au long de l'histoire humaine, depuis la civilisation égyptienne, en passant par celle des Grecs, des romains et du moyen-âge ; la guerre était un thème principal et crucial pour tout travail de représentation et pour la sculpture. Ainsi, l'image fournissait toutes les informations relatives à la guerre, en la rendant, grâce à l'image bien évidemment, une composante primordiale dans l'existence humaine. Donc, sans la présence de l'image, la guerre ne serait conçue que comme un acte de pure barbarie immonde dont les résultats et conséquences ne seraient apparents et qui restent non appréhendables. Du fait, l'image est devenue un moyen pour transmettre, fidèlement, les réalités militaires, politiques, sociales et économiques des régions à travers la planète, essentiellement avec la démocratisation des mass-médias et l'évolution des moyens de télécommunication ; et ce malgré l'exploitation de cette richesse, dont jouit l'image, à des fins non subtiles afin de falsifier les vérités et agir sur les événements suivant une logique purement autoritaire et machiavélique, et c'est ce qu'on peut constater avec l'image numérique qui *"est manipulée et même manipulée par son utilisateur"* (Belting, 2004, p. 54).

7. Images et progrès techniques

Le croisement qui s'est établi entre l'histoire de l'image et celle de la technologie et qui est relativement récent malgré le fait qu'il remontait à la nuit des temps, en commençant par l'utilisation des pierres pour produire des images pour aboutir finalement à l'ère des écrans où la technologie a connu son ultime révolution en démontrant ainsi que l'évolution de l'image est liée, et parfois dépendant du progrès de la technologie qui a développé tous ses aspects en allant de la forme vers le fond et les couleurs, et *"[...]où l'efficacité de l'image primait toute considération"* (Debray, Le stupéfiant image, 2013, p. 38).

L'apparition de l'imprimerie, en tant qu'une étape du développement de la technique, est considérée comme une immense richesse en matière de connaissance, et qui a touché

toutes les couches sociales, même celle qui constitue la majorité de la population qui n'avait pas accès à aucun enseignement ou instruction et qui n'avait pas, en conséquence, accès à l'écriture et à la capacité de lire et de déchiffrer l'écrit qui était des compétences réservées, exceptionnellement, à la haute classe. Donc, l'avènement de l'imprimerie a diminué l'emprise de l'église sur la vie publique, et qui était dépositaire de l'image grâce aux publications qui sont devenues à la disposition de tout le monde et qui ne sont pas la propriété exclusive de l'église. Ainsi, l'écriture et la lecture ne sont plus un secret réservé à une classe bien déterminée ; et l'image est devenue un texte ouvert sur toutes les cultures et les sensibilités.

Malgré le sursaut que l'imprimerie a pu enregistrer en son temps ; l'aura de l'image ne s'est pas ternie, elle s'est accentuée durant l'époque moderne et plus exactement durant le 19^e et 20^e siècle après la découverte et l'avènement de l'image cinématographique et télévisuelle qui ont apporté une nouvelle dynamique dans le domaine de la représentation. Cette dernière s'est éparpillée vers d'autres cieux et horizons plus vastes en utilisant l'ordinateur et l'internet pour créer l'imagerie visuelle ; et actuellement les images *"sont désignées de façon différente dans d'autres cultures. Il s'agit de cet univers visuel, mêlant la cause et l'effet, la matérialité d'apparitions et l'immatérialité de représentations mentales, la perception rétino-cervicale des biophysiciens et les récits de rêves. De toute façon, les images s'approchent par défaut. Il faut croire ceux qui pensent que les images jaillissent. Il doit y avoir des images"* (Gervereau, 2003, p. 12). Ainsi, et avec ces moyens, les équipements du visuel et de l'optique ont pu, en un siècle et demi et en passant du chimique vers le numérique, contenir l'ancienne image façonnée par l'être humain manuellement ; chose qui a fait jaillir une nouvelle poétique de l'image déclarant solennellement l'avènement d'une nouvelle ère des écrans en tant que révolution technologique et morale qui ne constitue nullement l'apogée de la société du spectacle, mais au contraire, elle annonçait sa fin.

Ainsi, on peut constater qu'il y a eu une nette progression dans la relation existante entre l'homme et l'image, qui a passé d'un moyen signifiant la pérennité et la victoire sur la mort et la dissipation, en une forme qui exprime la maîtrise et l'apprivoisement de l'univers ; valorisant, ainsi, la puissance de l'être humain et sa position centrale au cœur de l'univers. Selon Régis Debray, c'est une époque qui signifie la fin d'un millénaire du jugement des ombres, et la réhabilitation de la perception visuelle dans le champ de la connaissance. Donc, l'image n'est plus cet artefact ou cette copie banale d'un objet, mais au contraire, l'image porteuse d'informations a su gérer les contradictions qui peuvent faire face entre l'existential, l'apparence, la similitude (simulacre) et le réel. Ainsi, l'image n'avait plus besoin d'imiter la

réalité car tout produit réel, dès lors, avait besoin d'imiter l'image pour prouver son existence.

Alors, l'image a pu faire asseoir son autorité sur la réalité qui s'est inscrite dans l'obligance de l'imiter après que l'inverse était la norme, et il n'y a plus éloquent comme exemple, que la couleur qui atteste que l'image s'est vu naître des pigments de la terre, et que même les couleurs se sont extraites des éléments anciens en se dotant d'une capacité à se diversifier à l'infini, offrant la possibilité de découvrir et de composer des couleurs nuancées d'une façon innombrable et à l'infini. Ainsi, on peut constater que la couleur a littéralement envahie tous les aspects de la vie humaine, et *"ce que nous voyons ne vit – ne vit – à nos yeux que par ce qui nous regarde."* (Didi-Huberman, 2014, p. 09) ; et cela est apparent dans la palette des couleurs existantes dans la mode et les produits de beauté, sans omettre l'utilisation de la lumière comme catalyseur afin de donner le libre cours à l'inventivité et la mise en évidence de la beauté de l'image et des couleurs exposées.

Il est évident, réellement, que nous vivons dans l'ère de l'image ; elle nous entoure et nous cerne complètement et de tous les côtés, dans la rue, chez soi, dans les écoles, d'une façon à croire qu'elle constitue l'oxygène de notre ère ou l'élixir qui nous permet de vivre. En somme elle nous incite à s'abreuver de son pouvoir symbolique consciemment ou inconsciemment, du moment que l'image est prise pour *"[...] un instrument de fabrication du pouvoir, composant des rapports de force et d'autorité au cours de l'histoire, entre séduction et intimidation"* (Auzépy & Joël Cornette, 2008, p. 09).

Et si on tente de dresser un récapitulatif des différentes étapes de l'évolution de l'image, il est impératif d'aborder la segmentation de l'histoire de la perception dans l'occident selon ce qui a été révélé par le penseur Régis Debray dans son livre « Vie et mort de l'image » qui insiste sur l'imbrication évidente entre les différentes étapes qui constituent la dite évolution. Régis Debray ne croit pas à l'établissement de frontières franches entre les différentes étapes et époques de l'évolution de l'image car l'avènement du nouveau n'exclut pas, impérativement, l'ancien sur lequel repose et s'assoit tout progrès. Et ici, il faut distinguer trois sphères sur lesquels s'articule l'évolution de l'image. La première étant celle de la « logosphère » (ère du discours) qui s'étale de l'époque de l'invention de l'écriture à l'avènement de l'imprimerie. La seconde est celle de la « graphosphère » (ère de l'art) qui correspondait à l'époque allant de l'ère de l'imprimerie à celle de la télévision en couleur. Alors que l'époque de la « vidéosphère » (ère des écrans) constitue l'époque que nous vivons aujourd'hui (Debray, Vie et mort de l'image, 2015, p.p. 283-285).

Il est évident que la peur de la nature et ses phénomènes, ainsi que la peur de la mort ont

poussé l'être humain vers la création de l'image, dans un premier temps, instaurant ainsi l'ère de la logosphère, durant lequel l'image naquit il y a 30000 ans avant Jésus Christ, au sein d'un âge paléolithique farouche ; entre la peur et l'avènement de la technique. Et ici, il faut rappeler une chose cruciale qui se résumait en cet état psychologique relative à l'être humain qui était totalement tétanisé par un sentiment de panique que l'avènement de la technique et de la technologie n'a pas pu dissiper. Ainsi, la suprématie était celle de la magie et ses projections à travers l'idolâtrie. Cette peur s'est atténuée avec la maîtrise de la technique par l'homme, et sa capacité à amoindrir ses peines, s'est vu se confirmer surtout en arrivant à contrôler la matière et faire asseoir sa domination sur les différentes modalités d'expression picturales qui va créer un équilibre entre son impuissance et l'univers tout puissant. Ainsi, on passe d'un monde dominé par les images des Dieux vénérés vers un monde où l'image de l'être humain sera célébrée même dans son incapacité dans cet univers.

La création dans l'image, était au commencement tributaire d'une technique purement manuelle et primitive, et l'image était essentiellement expressive, imitatrice de la nature et de l'être humain. Elle était également un dessin qui reproduisait l'homme qui quittait ce monde ; c'était une forme de résistance et de rejet de la mort en essayant d'éterniser, l'être mortel, par le dessin. L'image était, aussi, une représentation qui célébrait le triomphe sur la mort et sur ces dangers et périls qui entouraient l'être humain. Elle était, également, manifeste et apparente dans ses marques et figures de monstres que l'homme craignait leurs bonds et attaques ; ou des masques célébrant les défunts et leurs mémoires à travers une image qui se veut éternelle, que ces images soient dessinées ou sculptées, et où viennent "*[...] se fonder deux opérations : une opération de substitution (qui met « sous les yeux » ce qui est éloigné dans l'espace ou le temps) et une opération de manifestation (qui fait voir ce qui est intrinsèquement dérobé à la vue, les ressorts intimes qui meuvent les personnages et les événements)*" (Rancière, 2016, p. 129). Ces dernières vont se transformer, à travers le temps, en une sorte d'idoles vénérées et adorées. Elles représentent, ainsi, des Dieux incarnant les pères, les anciens et les aïeuls fondateurs. Donc, l'image, s'est caractérisée durant cette époque, par une imitation de son environnement naturel et elle a progressé graduellement pour constituer une jonction entre le monde des vivants et celui des objets.

Il est évident, que l'aspect artistique a pavé le chemin pour une seconde époque qui est celle de la « logosphère ». L'image s'est transformée par le biais des avancées techniques, en de formes plus réalistes. Et durant cette époque, on s'est débarrassé de ces croyances qui prônaient l'existence d'esprits maudites et malveillantes, ainsi que de toutes les interprétations

irrationnelles. Alors que, ce qui va caractériser la troisième époque, c'est plutôt, son intérêt porté à tout ce qui est visuel, en rejetant l'aspect matériel de l'image ; devenant ainsi un faisceau d'ondes et de pulsions électromagnétiques. Cette économie qui a touché l'aspect matériel de l'image, ne cesse de croître, essentiellement avec l'avènement de l'image virtuelle et de la numérisation, à un tel point que l'image virtuelle pourrait incarner l'image du néant.

Ainsi, on peut déduire que l'image durant l'époque païenne a pris une dimension tragique car les anciennes croyances païennes étaient des religions naturelles ; et l'idée de la divinité et du sacré reposait sur cette assimilation entre Dieu et l'aïeul fondateur, alors que l'image incarne une représentation vivante de lui. Par contre, et durant l'époque de la « vidéosphère », l'image est étroitement liée à l'économie et à la société de consommation, donnant ainsi, une autre alternative du vécu et de la réalité à travers l'électronique et ses applications, devenant d'elle-même une confirmation de ce qu'est réel ; et *"si l'esprit utilise les images pour saisir la réalité ultime des choses, c'est justement parce que cette réalité se manifeste d'une manière contradictoire, et par conséquent ne saurait être exprimée par des concepts"* (Eliade, 2004, p. 22).

L'image a connue des transitions majeures, la première était celle de l'image primitive présente dans les grottes et sur les pierres. Durant cette époque, le corps et l'âme ne font qu'une seule entité. L'espace étant, absent et inexistant du moment qu'on n'a pas pu percer les secrets qui le gèrent et qui prouvent son existence ; du coup, l'image primitive s'est trouvée dépourvue de toute ambition ou intérêt envers l'idée du faire régner un ordre quelconque sur l'espace. La deuxième transition qu'a connue l'image, est celle qui a accompagné l'apparition des civilisations et la découverte de Dieu comme entité divine, et qui va conduire à la naissance du temple (en tant que lieu de culte), qui va, à son tour mener à l'invention d'un système ou d'une loi qui va gérer l'espace de culte. On va assister, aussi durant cette époque, à la naissance d'une organisation pour produire l'image et pour la percevoir d'une telle sorte qu'elle joue le rôle de médiation entre l'idée et le pratiquant croyant, ou encore, entre ce qui est courant et ce qui est absolue. Ainsi, durant cette époque, les civilisations vont instaurer une relation qui va demeurer sacralisée, pour des siècles, entre trois composantes : Dieu, le temple, le pouvoir. Tout au long de cette période, l'image était un véritable médiateur au sein des milieux populaires car elle était présente, pratiquement, dans la vie au quotidien.

Durant, la troisième époque, on assiste à la création du marché, et durant cette période, on va défaire la relation entre le temple et l'image pour qu'elle devienne ainsi plus libre et

utilisée à d'autres fins.

Avec l'avènement de la quatrième époque, la technologie et la technique vont se voir mêler au parcours historique de l'image, en développant des méthodes de représentation et de projection afin de bien démontrer la réalité et de la reproduire. Et avec le développement de la sculpture, on va assister à une nouvelle dimension et à un nouveau genre d'images. C'est l'ère de la duplication de l'image qui va s'accroître avec la photographie qui " [...] *n'est jamais neutre. Comme la peinture, elle est une construction du réel. La photographie transmet à la fois le message de son sujet et son message propre*". (Gervereau, Voir, Comprendre, Analyser les images, 2004, p.136)

Quant à l'époque où nous vivons, le monde est sur le seuil de connaître un sursaut inimaginable, avec l'arrivée de la réalité virtuelle qui repose sur la tentative de faire fusionner les cellules biologiques avec des cellules électroniques afin de fabriquer une mémoire en dehors du corps, et d'instaurer une nouvelle intelligence nommée : l'intelligence artificielle qui va générer et engendrer une nouvelle génération de la connaissance humaine. Nous sommes, alors, en pleine accumulation d'une para-langue, chargée d'une quantité infinie de contextes sensés et regorge de poésie dans sa perception, cette para-langue n'est que l'image qui inaugure l'ère de l'image et annonce la révolution de l'image.

III. CONCLUSION

Ainsi, on peut déduire, après cet aperçu historique que l'image est ancienne et était un compagnon étroitement lié à l'homme. Les images sont présentes un peu partout, et nous habitent dans toutes nos postures face au savoir, et dans toutes nos situations d'ordre sociale. Elles incarnent nos désirs et fantasmes, et reflètent nos relations aux autres et avec la nature. Elles jouent, vraiment, le rôle de médiateur afin de pouvoir communiquer, dans les règles de l'art, avec les autres civilisations et même au sein d'une même civilisation et culture. Les images ont contribué à l'édification de la civilisation humaine et leur présence est devenue d'une telle importance que toute action menaçant leur existence, peut menacer l'existence de tout l'univers car l'homme est devenu le premier sujet de l'image, chose qui explique ce que nous vivons, influencés par son aura et totalement soumis à son pouvoir.

DEUXIEME CHAPITRE

L'IMAGE ET LA PERCEPTION VISUELLE

I. INTRODUCTION

L'image est considérée comme une culture et même comme un produit de la pensée. Elle est aussi une marchandise économique et technologique, et on ne peut nullement et uniquement la prendre pour un effet de distraction ou de simulation artistique. Elle incarne un langage moderne qui suppose l'adéquation de la parole avec l'action ; et elle représente une réalité technologique du moment qu'elle est une marque technologique et un indicateur productif, ainsi qu'une raison futuriste. Donc le concept de l'image est lié à des dimensions pragmatiques du moment qu'elle est conçue comme un discours démocratique et un signe d'ouverture culturelle sur le monde moderne, et *"le contexte de réception semble en tout cas une donnée centrale dans l'existence de l'image."* (Gervereau, Histoire du visuel au XXe siècle, 2003, p. 16). Du fait, l'image est perçue comme un outil culturel qui inaugure un discours, qui s'achève avec des opérations interprétatives subjectives car le récepteur accepte ce qui est harmonieux avec ses repères socioculturels et rejette ce qui n'est pas ancré comme culture dans sa conscience. Il est évident, alors que le discours de l'image est un discours impressif et un révélateur des repères culturels enfouis.

II. AUTOUR DE L'IMAGE

1. Définition et catégories de l'image

L'image peut avoir des définitions diverses. Et il serait difficile de concevoir une définition générale de l'image, vu les multiples interprétations liées à l'image et qui sont fournies et l'implication et l'exploitation des spécificités de l'image dans maints domaines du savoir. Alors, il est évident, que l'image soit un produit commun issu du croisement entre la psychologie, la philosophie, la rhétorique, la sociologie, l'anthropologie, la critique littéraire et d'un nombre considérable des sciences humaines et sociales et *"on pourrait consacrer un ouvrage entier à l'exposé des différentes façons dont les images ont été étudiées ou utilisées dans les sciences humaines et sociales."* (Moliner, 2016, p. 24). Donc, l'image représente l'univers intermédiaire entre la réalité et la pensée, entre le sentiment et la raison ; car l'être humain ne vivait pas dans un univers d'objets et de chiffres mais au milieu d'un monde qui regorge d'images, qui façonnent sa perception du monde et la nature de ses relations sociales. Et le dialogue qui pourrait s'engager entre deux individus se fait, en réalité, entre l'image de l'un dans la pensée de l'autre.

Et si on tente de remonter l'origine du mot *"image"* (Rey, 2000, P. 1782), on va constater que ses racines viennent du mot grec *"icon"* (Rey, 2000, p.1771) qui indique et

signifie la ressemblance et l'imitation d'un objet. Donc, *"les icônes [...] sont dans un rapport de ressemblance avec la réalité extérieure, qui présentent la même propriété que l'objet dénoté [...]"* (Dubois, et al., 2012, p. 238). Par la suite le mot « icon » a été traduit au latin « imago » et à l'anglais « image » ; pourtant *" [...] Mitchell suggère une distinction entre deux termes de la langue anglaise : picture et image. Pour résumer cette distinction, on pourrait dire que les pictures sont des représentations iconographiques et qu'elles ne sont qu'une forme particulière d'images. On pourrait aussi avancer que les pictures [...] peuvent prendre des formes diverses, sont des objets concrets offerts à notre perception. "* (Moliner, 2016, p. 11). Ce mot et ses significations ont joué un rôle prépondérant dans la philosophie de Platon, essentiellement dans son *" [...] célèbre Mythe de la caverne [...]"* qui *" [...] comporte cette théorie de l'image : l'homme ne pourrait avoir accès au monde des idées que par les ombres que celui-ci projette dans la caverne qu'est le monde des réalités où nous sommes enfermés"* (Melot, 2007, p. 10) ; et dans l'édification de plusieurs systèmes de représentations des idées dans le monde occidental.

Il est évident que cette utilisation multiple de l'image, dans les différents domaines de la connaissance, a contribué dans le jaillissement de plusieurs définitions pour l'image. Ainsi, nombreux sont les dictionnaires qui donnent une dizaine de définitions du mot « image ». La première étant celle qui fait référence à la reproduction ou le copiage de la forme propre à un humain ou d'un objet quelconque, en passant par la définition qui fait allusion à toute apparition non manifeste tel que les fantômes par exemple ; ainsi que les définitions propres aux usages du concept « image » dans la physique, les mathématiques, l'informatique et les sciences exactes. A cela, s'ajoute d'autres significations du terme « image » qui reflètent les caractéristiques relatives à l'image visuelle, ainsi que les volets rationnels incarnés par la description réelle, les métaphores littéraires, les symboles en littérature et toute autre opinion ou conception.

En sachant que l'image repose sur la représentation, qui la distingue des autres formes expressives ; le Petit Robert définit l'image comme étant une reproduction conforme et fidele à l'original ou c'est représentation identique d'un être ou d'un objet. La racine du concept nous renvoie à l'idée de reproduction, de similitude, de représentation et de simulation car le verbe latin « imitari » signifie reproduire par simulation ou imitation. Le terme latin « imago » indique une *" représentation d'un être ou d'une chose par les arts, par les techniques d'impression ou de reproduction"* (Larousse, 2022, p. 599), et c'est la même définition qu'on trouve dans le dictionnaire Hachette. (Hachette, 2018, p. 800)

Il est évident que certaines études ont confirmé que le concept de l'image englobait une autre signification en rapport avec l'idéologie. Sont nombreux qui révèle ce rapport existant entre l'idéologie, de son point de vue historique, et l'image ainsi que sont rapport avec les modes de pensée. Le terme idéologie provient du mot « idée » qui provient elle aussi du verbe « voir » dans le grec et qui constitue un verbe étroitement lié à l'idole ou à l'image visible qui représente une idée centrale dans les sciences de l'optique et aussi dans les théories de la cognition. Aussi, le mot " *idée*" (Rey, 2000, p.1773) est directement lié au terme latin « *idolum* » qui signifie une image dématérialisée qui trouve son origine dans la racine grecque « *eidolon* » qui fait référence à la « forme » ou toute apparence extérieure ; ainsi les idées ne peuvent être qu'une série de formations disparates d'images présentes dans l'esprit humain dans son activité icono-cérébrale. Donc, l'idéologie est intimement liée, d'une façon ou d'une autre, à l'image et, à travers elle, à la pensée.

Ainsi, l'image et l'idéologie ont constitué un socle commun aux philosophies occidentales et que le statut idéologique de l'activité visuelle n'avait pas eu l'intérêt qu'elle méritait. A travers l'évolution complexe et problématique du concept de l'image, son usage dans les contextes et les études artistiques, littéraires et esthétiques a dissimulé son intime histoire idéologique chargée de conflits, de guerre et d'effusion de sang. Donc, il est primordial de prendre en considération tous les aspects et les contextes sociopolitiques et culturels quand on évoque l'image dans nos discours actuels.

Il est certain que l'image embrassait de multiples domaines ; elle est l'expression de toute complexité d'ordre artistique, technique, philosophique, esthétique et sociale. Et l'image n'est pas une nouveauté dans l'histoire humaine, mais ce qui constitue une nouveauté, c'est sa mutation d'un élément périphérique vers un élément central et d'une présence partielle vers une présence dominante et parfois écrasante, en se prévalant sur les autres éléments et outils. Ainsi, on peut constater que le concept de l'image a évolué toute en poursuivant l'évolution des formes que peuvent prendre les relations humaines et l'expansion de la culture ; et *"aujourd'hui, la tendance serait plutôt de valoriser les images traditionnelles, en particulier celles de la peinture [...]"* (Tisseron, 2010, p. 14). L'image était devancière par rapport à l'écriture dans son apparition ; et cela est évident dans les empreintes et les gravures laissées par l'homme préhistorique dans les grottes qui racontent l'histoire du commencement de la civilisation à travers les âges et les temps. Alors, l'image est considérée comme un document évoquant une vérité. Ainsi, un simple regard dans le passé lointain va nous renvoyer à la difficulté d'interpréter ce qui se dévoile comme des sépultures bizarres, des têtes aux formes

fantastiques et des géométries insaisissables ; c'est un art distingué se manifestant sous des appellations différentes, la sculpture, la peinture ; c'est un art dénommé le symbole, ou encore l'image. Et en poursuivant l'évolution de l'image selon l'évolution de la pensée humaine on peut distinguer ce qui suit :

- Le fantôme : est un concept désignant une statue en tant que représentant des morts car la statue symbolise, durant les premières civilisations, l'âme du défunt qui se séparent du corps en se transformant en une ombre insaisissable errant dans la nature. Et c'est *"ce qui fait dire Régis Debray dans Vie et mort de l'image que l'image a d'abord à voir avec la mort, car il est vrai que les différentes appellations de l'image, que ce soit l'imago latine ou l'eidolon grec, ont été des effigies funéraires, comme le sont souvent nos photos de famille. Représenter les morts est sans doute le rôle le plus universel des images."* (Melot, 2007, p. 12)
- Le regard : est un concept grec car pour eux vivre n'est pas seulement respirer mais aussi voir. Du coup, la cécité est synonyme de rétrécissement des facultés intellectuelles et par conséquent absence de l'image mentale générée par la nature, et l'autrui et même de soi-même, chose qui affecterait la communication entre soi et les autres d'un côté, et entre soi et la nature d'un autre côté.
- Le simulacre : est un concept latin qui renvoie à l'imagination ou à cette image qu'on génère pour redonner vie à un défunt. Et l'image, ici, est créatrice et innovatrice en créant un monde spécifique et personnifié simulant la réalité et la vérité ; elle joue également le rôle d'un élément qui aménage et structure la communication.
- L'iconolâtrie : est apparue suite aux conflits entre les différents courants théologiques dans l'église. C'est une tendance qui provient de l'église de l'orient orthodoxe. Même dans l'art elle prenait une place importante dans la culture spirituelle de l'église orientale et essentiellement chez les byzantins. Cette tendance va donner naissance à « l'icône » et participer à l'expansion de sa culture. Donc, la fonction d'une icône et de redonner vie à la mémoire d'un saint par exemple.
- La représentation : est un concept qui incite à donner une image mentale à tout ce que nous voyons pour se le faire représenter d'une façon adéquate. Ainsi, un cercueil est la représentation de la mort, par exemple. Donc, *"représenter, c'est rendre présent ce qui ne l'est pas. [...] Il peut aussi bien prendre la place d'une absence que la mettre en exhibition, comme dans les représentations politiques, commerciales et*

diplomatiques. Représenter a aussi le sens de représenter en guise de preuve (représenter ses papiers), ou présenter plusieurs fois (représentation théâtrale). Se montrer en représentation ne signifie pas être absent mais paraître avec ostentation et l'on dit aussi faire des représentations (ou des remontrances publiques). L'image est, en ce sens, représentation. " (Melot, 2007, p.p. 12, 13)

On peut observer, également, ce lien qui peut avoir entre l'image et l'univers de la mort, dans les essences même du concept d'où il émane car le concept de l'image, dans sa racine latine et grecque n'est pas dissocié du monde de la mort. Ainsi le spectre ou le simulacre (spectrum ou simulacrum) signifie, tout simplement, une représentation imagée, et le terme (imago) n'est autre qu'une représentation. Alors que dans le grec, le concept (eidolon) qui a donné naissance à (idole) en français. Aussi, l'image est liée aux ombres ; elle incarne la rêverie selon Jean- Pierre Vernant. (Vernant, Frontisi, & Lissarrague, 2006). Or, le concept sémiotique moderne de l'image renferme un sens plus général qui est cerné par le terme d'icône qui englobe les signes où la relation entre le signifiant et le contexte est fondée sur la ressemblance et la similitude.

Les images sont étroitement liées aux facultés expressives et des représentations humaines et elles peuvent s'étaler à partir des expériences scientifiques aux mythes qui regorgent de symboliques. Et c'est pour cette raison que la compréhension de la nature de l'image et de sa puissance, commence par son assimilation qui ne conduit pas, forcément, à une construction d'une image absolue de l'univers que nous construisons dans nos cerveaux. Maintes théories, ont contribué à éclaircir des volets qui étaient, jadis, confus ; en poussant un certain nombre de chercheurs à se pencher sur des thématiques relatives à l'image et l'imaginaire, tout en expliquant les processus de la perception visuelle, sans omettre les mécanismes de la réflexion et de mémorisation ainsi que le reste des opérations mentales dont l'image constitue l'un de ses axes cruciaux.

Et par suite des usages intensifs de l'image dans de différents domaines, on peut, aisément, évoquer les multiples appellations contrastées du terme « image ». Ainsi, on distingue entre les images sensorielles externes et les images mentales internes du moment que *"tout ce qui, au cours de l'évolution du vivant, a été acquis en connaissance, a été conservé sous formes d'images intérieurs à différents niveaux et a été transmis à la descendance. La vie est par conséquent aussi un processus générateur d'images"* (Hüther, 2013, p.p. 54, 55) ; puis entre les images mixtes qui ondulent entre l'interne et l'externe et

celles considérées comme techniques et numériques. Et pour apporter plus d'éclaircissement sur tout ce qui est avancé, on peut observer le classement suivant :

- Les images sensorielles externes : englobent les images perceptibles par l'organe de la vue. Ce type d'images qui fait le plus référence au concept « image ».
- Les images mentales internes : font référence aux images qui résultent de cette activité de l'imagination et qui peuvent être une alternative à la réalité ; et ces "*[...] images intérieures ne sont pas une réalité objective, elles sont précisément ce qui peut changer et surtout s'améliorer*". (Hüther, 2013, p. 09)
- Les images mixtes : qui rassemblent, dans premier lieu, l'image en tant qu'expression rationnelle de l'expérience sensorielle ou une reproduction de cette dernière, et qui relève des études philosophiques et psychanalytiques ; et puis l'image qui surgit d'un stimulus sensoriel. Dans ce type d'images, on peut trouver les images relatives à l'action de la mémoire et qui accompagnent une action de réflexion qui se déroule, soit, dans le présent ou quand on fait rappeler des événements du passé, ou encore qui peuvent prédire des faits futurs. Quant aux images de soi ou de l'autre, et qui sont liées aux études sociales et critiques, on peut les inclure dans la catégorie des images qui indiquent le courant général des institutions.
- Les images numériques : dans ce type d'images, on peut inclure les images générées par l'informatique, ainsi que les images photographiques et les images télévisuelles. A cela, s'ajoute, les images circulant dans le Net et dans le cyberspace ; ainsi que les images qui résultent des arts plastiques, tel que le dessin et la peinture.

Et pour illustrer cette diversité dans les images, le schéma de Claude Cossette (Peraya, 2006, p. 14) est considéré comme un excellent récapitulatif :

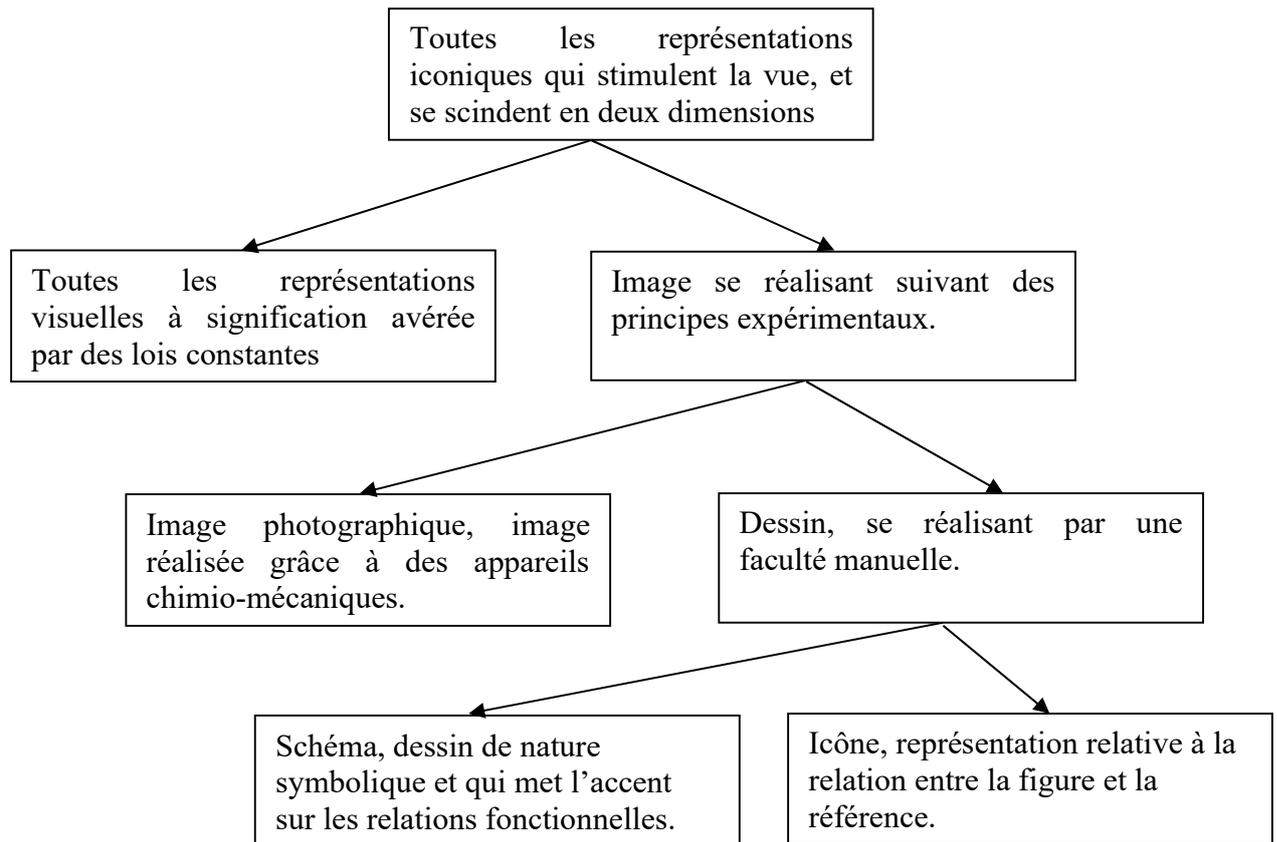


Schéma n° : 01

Taxonomie de l'image

A travers ce schéma, on peut distinguer entre deux types d'images : des images à signification reconnue selon des principes constants et qui sont inchangeables (l'image du drapeau national, par exemple) ; et des images qui représentent des faits comportant des significations non linguistiques, propre à une société bien déterminée. Ce dernier type, se scinde en deux sous-types : les images photographiques et les dessins qui se divisent à leur tour en deux, donnant deux autres catégories qui sont celles des schémas et des icônes.

2. L'ère de l'image

Nul ne peut contester la valeur prépondérante que l'image occupe dans la société d'aujourd'hui ; elle a cerné l'être humain de partout, le poussant, ainsi, à une vitesse colossale vers la fondation d'une civilisation proprement dite de l'image. Une civilisation qui nous pousse à évoquer l'être humain dans son volet consumériste, et la planète toute entière comme un lieu dédié à la génération et à la consommation de l'image.

Cependant, cette constatation ne peut, nullement, bannir le statut prestigieux qu'a connu l'image depuis la nuit des temps, en tant que moyen de communication et de pensée primaire, à un tel point poussant Aristote à postuler que la réflexion est quasiment impossible sans le concours des images. Même le proverbe chinois lui rendait hommage en stipulant qu'une image équivaldrait à mille mots. Donc, l'image n'est guère le fruit de notre ère ; et son importance ne cesse de croître, d'une façon remarquable, dans notre époque, à un tel point qu'il est inconcevable de vivre sans elle. Ainsi, Roland Barthes affirmait que nous vivions dans une civilisation d'images.

C'est l'ère de l'image, alors, ou la révolution de l'image, qui se caractérise essentiellement par cette libération de l'image de l'imagination à un tel stade où notre capacité à produire des images dépassait largement et remarquablement notre faculté à générer des imaginations ou des perceptions qui peuvent accompagner ses images. *"C'est bien à cela que nous invite une telle prolifération. L'accumulation des images et leur diffusion constituent des phénomènes indéniablement inédits. Ils créent chez nous une forme d'ubiquité, puisque nous ne sommes plus hic et nunc, mais hier ailleurs et demain. Nous vivons des projections mentales perpétuelles. La représentation nous occupe. A la sédimentation et aux ruptures a succédé l'interpénétration"* (Gervereau, Histoire du visuel au XXe siècle, 2003, p. 40). On peut même affirmer que cette mouvance accélérée et vertigineuse dans la production des images est devenue, en elle-même, une entrave pour la production des imaginations.

Il est évident que l'image, avec toutes ses formes (télévision, cinéma, infographie, art ...etc.) avait un rôle primordial dans la constitution de la conscience de l'homme moderne tantôt d'une façon positive et des fois d'une manière totalement négative. Elle est présente massivement dans la vie de l'être moderne, dans l'éducation et dans l'enseignement, dans les rues et les marchés, à travers les mass-médias, dans les salles de spectacles, dans les cartes d'identités, dans les ordinateurs et à travers le net et les chaînes satellites, dans les stades et dans les musées. En somme, l'image nous guette dans chaque recoin de notre monde moderne.

En conséquence, l'image incarnerait le signe culturel et elle sera la source de toute réception et interprétation remplaçant et s'accaparant ainsi, du rôle du texte écrit. Chose qui va accélérer la chute des tendances élitistes et le renforcement de tout ce qui est populaire car la réception de l'image ne nécessite pas la présence d'une faculté de lecture et parfois ne demande absolument pas la présence de mots. Conséquemment, l'image est devenue message et émetteur à la fois, même elle ne s'est pas abstenue de jouer le rôle du récepteur en faisant

transiter l'esprit humain de la logique et de la grammaire de la langue vers la culture de l'image et la "*grammaire de l'image*" (Cossette, 1973, p.p. 93-105). Cette grammaire de l'image, nouvellement instaurée, en tant que changement dans les lois qui gère la signification et en tant qu'une nouvelle approche dans l'interprétation et dans l'assimilation, est basée sur cinq principes : 1- la suppression du contexte mental de l'événement, 2- l'instantanéité, 3- la coloration technique, 4- transformation de l'événement en événement notoire, 5- l'éphémère.

L'accès de l'image avec ses différents types, et essentiellement l'image mobile vers l'étape écrite, à travers les technologies de prise et de projection de l'image, a suscité quelques inquiétudes envers elle, similaires aux soupçons suscités par le mot dans les anciennes sociétés car il est vu comme une mise en épreuve de leurs capacités mémorielles, et de tester leurs facultés d'imagination et si l'homme est capable de rappeler ses expériences et d'en avoir le contrôle sur. Donc, le mot, jadis et à travers cette présence brutale, a remodelé la relation de l'être humain avec le monde et l'univers, et c'est ce que l'image est en train de jouer le même rôle inquiétant.

La richesse contemporaine en matière de moyens de communication a abouti à la naissance d'une nouvelle langue compréhensible par tout le monde. Cette langue ne peut être que celle de l'image et avec laquelle on échange avec autrui des moments figés dans le temps, ou un moment mobile que nous vivions ensemble et subissons ses effets. A travers l'image, il est, certainement, possible de faire appel à un moment de notre enfance, des moments de joie ou de tristesse de notre vie et les faire partager avec les autres ; car l'image envahit l'essence d'un moment et le faire perdurer dans le temps. De plus, l'image à pousser les lignes encore plus loin car l'apparition d'un objet devant le spectateur est considérée comme une preuve de son existence. Donc, voir est identifié à croire, ainsi la réalité se transforme en une scène. Cette mise en scène est exploitée dans les annonces publicitaires en se basant sur l'expression « ce que vous voyez est ce que vous obtenez », reprenant le slogan d'"une société WYSIWYG (*« what you see is what you get »*)" (Debray, Vie et mort de l'image, 2015, p. 501) ; et qui reste une expression utilisée pour convaincre le consommateur qu'il va avoir une marchandise identique à celle figurant sur l'affiche publicitaire.

Irit ROGOFF s'est interrogée, à travers ses études relatives à la culture de l'image, sur la manière la plus propice pour identifier les caractéristiques propres à ce nouveau champ appelé "*la culture visuelle*" (Moxey, 2008). Elle insistait sur l'importance de la perception visuelle et sur l'importance, également, de l'univers visuel dans la production de la signification et dans l'édification des valeurs esthétiques et d'œuvrer pour leur préservation. Il

est, également, capital de donner de l'importance aux images archétypales fixes et rapports de formes à l'intérieur d'une culture. Et sur un autre plan d'analyse, il faut savoir que le champ de la perception visuelle, en tant que domaine où se forment les significations culturelles, œuvre à créer des liens avec les analyses et les interprétations audiovisuelles et même spatiales, ainsi qu'avec les dynamismes psychologiques relatifs à l'action de la perception et de la réception.

Chez Barthes, on croise le concept de la réalité parfaite en parlant de l'image car ce qui caractérise cette dernière est la perfection et l'exécution soignée. C'est ainsi qu'elle pouvait nous attribuer une réalité complète et perfectionnée tout en le présentant d'une objective, impartiale et plus réaliste que la réalité en elle-même, tout en essayant de convenir avec *"l'équation de l'ère visible : le visible = le réel = le vrai"* (Debray, Vie et mort de l'image, 2015, p. 499). Et ici, on en entend par objectivité et impartialité, l'absence de codes qui auront besoin de les déchiffrer comme c'est le cas dans un tableau de peinture par exemple. Et selon Barthes, c'est la chose qui donne à l'image une puissance à générer de l'illusion et de la confusion, du moment que *"nous sommes la première civilisation qui peut se croire autorisée par ses appareils à en croire ses yeux. La première à avoir posé un trait d'égalité entre visibilité, réalité et vérité. Toutes les autres, et la nôtre jusqu'à hier, estimaient que l'image empêche de voir. Maintenant, elle vaut pour preuve. Le représentable se donne pour irrécusable"* (Debray, Vie et mort de l'image, 2015, p. 499).

Cette illusion et confusion ont constitués des éléments provocateurs, jadis, quant aux questions philosophiques relatives à l'essence de l'image et de l'objet qu'elle représente, et terrain d'affrontement entre l'église et l'état en Europe, chose qui a conduit au bannissement et à l'interdiction de l'image car elle est perçue comme un danger guettant le pouvoir politique en place.

De nos jours, et après avoir eu recours aux mots pour décrire une réalité quelconque par l'artiste ; le langage visuel a réussi son entrée dans le champ de la créativité, où l'objet non-repérable visuellement est décrite avec une langue visuelle riche en significations et en suggestions, ainsi que de toute forme d'expression qui envahie l'imagination humaine en l'inondant de signes visuels qui dépasserait, ainsi, la langue conventionnelle en matière de créativité. Donc, l'image est devenue, par conséquent, le substitut par excellence de la langue, tout en s'accaparant du pouvoir créatif de la langue, et devienne elle-même une langue.

Il est évident, aujourd'hui, que l'image pénètre tout et dans les moindres recoins, tout en laissant un impact cumulatif assez fort et assez actif. Elle se faufile et s'immisce en tout et il

n'y a pas moyen de l'empêcher ou de résister à son pouvoir. Alors aujourd'hui, l'image possède son aura et son halo après un murissement sur le plan technique et la numérisation l'a doté, encore plus, de pouvoirs dépassant l'entendement. Ainsi, évoque une image est synonyme d'une réalité et de faits vécus, et aussi de résultats qui s'inventent et se créent où l'individu ne peut être que récepteur, étonné, silencieux, acteur, soumis, actif et passif à la fois. C'est l'homme de l'image ou c'est « l'Homo spectator » comme le disait Marie José Mondzain en intitulant son livre, qui relatait notre relation aux images. Une relation qui se défend puisque *" l'image n'a rien de régressif, elle est au contraire la modalité sous laquelle se fait connaître et reconnaître dans le visible la puissance inaugurale du sujet humain. Il n'existe pas de seuil constitué à partir duquel on peut se passer de la puissance imageante, ou à partir duquel il serait même souhaitable de s'en passer"* (Mondzain, 2013, p. 138). Donc, c'est cet homme que les écrans laissent, regorgé d'émerveillement et d'étonnement, en le poussant à vouloir réceptionner encore plus d'images.

Il est clair que l'image est devenue un outil de connaissance et un moyen pour assimiler les données de tout type ; c'est une connaissance qui possède ses propres outils pour aboutir en devenant un instrument raisonné et une construction de nos visions et de nos idées et, aussi, celles des autres. Ainsi, la valeur générée par l'image est celle qui vise à organiser l'expérience humaine d'une façon générale et d'atteindre cet instant d'harmonie céleste entre l'homme et ce qui l'entoure.

C'est la civilisation de l'image qui s'édifie pour carter la civilisation progressivement. Il est impératif, dès lors, de construire et constituer notre conscience visuelle, et une culture de l'image afin de s'inscrire dans cette civilisation et de comprendre sa nouvelle langue car le partenaire (économique, commercial, culturel ...etc) ou tout simplement l'autre ne nous attendra pas pour que nous puissions reprendre notre souffle et ne cessera pas de nous inonder dans un monde qui regorge d'image et de virtualité. Il est primordial, alors, de se préparer, dès maintenant, afin de pouvoir lire, analyser, interpréter et réutiliser l'image car elle vit de nous et nous vivons d'elle une fois que nous avons pu la lire convenablement et percer ses secrets en l'interprétant correctement.

3. Les fonctions de l'image

L'image est cette icône simple et complexe à la fois, et qui sublime les esprits et les cœurs des petits comme des grands, car *" à sa vue, nous pouvons éprouver l'émotion suscitée par l'objet qu'elle représente. "* (Moliner, 2016, p. 17). Cet instrument porteur et qui se base

sur un certain nombre de questions convergeant vers le centre d'intérêt de l'être humain et de ses multiples préoccupations ; et à travers lesquelles, il peut saisir le pensable et l'impensable qui le taraude.

De ce fait, l'image demeure celle qui pousse l'être humain à révéler ses secrets et à dévoiler ses peines et ses aspirations selon sa propre vision. Et quelque soit la nature de l'image qui s'offre à nous (photographie, art plastique, dessin, film ...etc.) et quelque soit la nature de son support, elle aura, finalement, une fonction qui indique une intention murement méditée, et un discours sous-jacent et implicite qu'elle tend à transmettre. Ainsi, on produit l'image pour informer ; tel que l'image journalistique ou documentaire, ou encore celle qui vise à divertir tel que les dessins animés, les films et les chansons en clips. Comme on peut croiser l'image qui vise à avoir de l'effet et de l'influence sur autrui tel que les tableaux de peinture et les statues par exemple ; sans omettre l'image qui a des visées commerciales tel que l'affiche publicitaire. Donc, l'image est maniable en matière d'interprétation et elle est riche, quant à son patrimoine significatif ; et c'est pour cette raison que Régis Debray disait qu'on n'a pas la possibilité de tout faire dire à un texte, alors qu'avec une image on peut le faire aisément car elle a une grande maîtrise sur les situations communicatives, du moment que *" la vision, contrairement au langage, est un fait de nature. Une forme ressemblante ne se décode pas, elle se constate"* (Debray, *Le stupéfiant image*, 2013, p. 185).

3.1. La fonction symbolique (religieuse)

Un des empereurs de Chine avait demandé à son principal dessinateur et portraitiste d'effacer d'une fresque murale la représentation d'une cascade car le ruissèlement de l'eau le gênait et l'empêchait de dormir tranquillement et paisiblement. Ainsi, et depuis des millénaires, l'image a introduit les être vivants dans un type de correspondances symboliques entre le système cosmique et le système social, et *"plus récemment, c'est encore autour du rapport de l'image à la réalité que se sont développées les recherches des sémiologues qui ont distingué, à la suite de Pierce, les capacités représentatives des images en termes d'indice, d'icône et de symbole. L'important est que, dans tous les cas, la fonction de représentation fonde moins la ressemblance de l'objet à son modèle que son pouvoir de l'évoquer"* (Tisseron, 2010, p. 217). C'est un système de correspondances symboliques en tenant en compte le fait que chez les Grecs, un symbole est le contraire du diable car le diable divise et désunit alors que le symbole rassemble et unifie. Et l'image en tant que symbole, possède cette fonction relationnelle en créant des liens entre des choses qui n'ont aucune relation commune ou encore qui s'opposaient totalement.

L'image jouait le rôle du protecteur de la peur ou de la nature que l'homme a essayé de dompter de toutes ses forces et de prévenir ses changements et bouleversements incessants et imprévisibles. Et autant que cette peur et angoisse grandissait, l'art de fabriquer et de générer des images s'accroissait également pour lui faire face car le plus important pour l'image est de dissiper cette peur et faire asseoir un climat de sérénité par tous les moyens, même si on opte pour des méthodes de dissimulation et d'illusion. Ainsi, l'image se transforma en un mythe des temps modernes, qui ensorcelle et impressionne tout en transformant une réalité non-désirée en une réalité attrayante et sublime. Et si un ensemble de mots bien agencés ont un sens ; une section d'images peut engendrer mille significations.

L'image est, aussi, un moyen pour exercer une sorte d'autorité symbolique, et d'unifier un groupe social. Ainsi, l'image d'un président de la république dans un bureau d'un commissaire de police joue le même rôle que jouait l'image d'Isis dans le temple d'Edfou. Cette image délimite des royaumes bien précis et exerce sur ses sujets une autorité symbolique et possède, également, une caractéristique principale qui consiste à unifier le groupe social des croyants laissant l'impression, ainsi, qu'il ne peut y avoir de groupes organisés sans l'existence de supports visuels unificateurs tel que la croix, le prêtre ou la bannière rouge. Ainsi, *"à la fin de l'empire romain, il existait dans toutes les cités une statue de l'empereur faite à son image et à qui étaient dus les mêmes honneurs qu'à l'empereur (Besançon A., 1994). Ces honneurs participaient de l'établissement de l'identité de l'empereur dans ces pouvoirs mêmes. "* (Tisseron, 2010, p. 218).

Mais le pouvoir de l'image ne peut se réaliser que si on parvient à atteindre les multiples significations qu'elle renferme en elle-même. Il est évident que l'être humain vit une admiration silencieuse devant une belle image, mais si cette image ne lui révèle rien, son admiration se dissipera rapidement car la magie sans limite, provenant de l'image, laisse l'être de l'image supérieur, et d'une façon infinie, face à l'être du mot ou de la langue, cet individu qui est qualifié d'handicapé face à tout ce qui est émotion et dans toute performance individuelle. Et il est évident que la source de la force de l'image provient du fait qu'elle constitue un texte visuel ouvert sur toutes les langues, et qu'elle est très riche à un tel point qu'elle s'adonne à des lectures et interprétations multiples du moment que *"toute image est intérieure à certaines images et extérieure à d'autres ; mais de l'ensemble des images on ne peut dire qu'il nous soit intérieur ni qu'il nous soit extérieur, puisque l'intériorité et l'extériorité ne sont que des rapports entre images"* (Lavaud, 2015, p. 71). Et l'envahissement de la faculté visuelle par l'image a tracé le chemin pour pénétrer l'imaginaire et de faire

activer tout ce qui mental en faisant resurgir tout ce qui enfouit dans l'inconscient, laissant, ainsi, passer le message dissimulé dans l'image vers le carré de l'inconscient, dotant l'image, par conséquent, d'une mission secrète qui dépasse la simple vision vers la perspicacité.

En conséquence, l'image n'est plus considérée comme un flash temporel figé, ni une situation culturelle neutre, mais c'est un déluge en matière d'interprétation où s'ouvrent des perspectives de méditation et de réflexion sous l'impact des rayonnements culturels émanant de l'image elle-même, non pas en tant qu'une entité momifiée ou une inscription neutre d'un fait temporel ; mais en tant que conservatrice de significations denses qui jaillissent au moment de son visionnage. En d'autres termes, elle n'est qu'une matière brute en tant qu'une matière à observer et à voir, elle est aveugle et ne voit plus car c'est elle qui octroie la vision ; elle n'a pas conscience d'elle-même si elle ne croise pas le chemin de celui qui allait la révéler en la transformant en une source de connaissance. Et en ce moment, bien précis, comme l'image perd sa chasteté, et s'émousse sa neutralité car elle est soumise à l'influence des significations extraites d'elle selon et suivant des penchants idéologiques des lecteurs de l'image et qui font œuvrer des mécanismes d'interprétation, de compréhension et même des moyens linguistiques pour modeler et recomposer ses concepts intérieurs. Et ici, on ne peut, nullement, ignorer l'une des caractéristiques majeures de l'image, en l'occurrence, sa capacité à être interprétée.

Après avoir pris conscience de l'existence de l'image, vienne la recherche de ses significations qu'elle renferme, car, comme on vient de le préciser, elle est sujet à interprétation et c'est l'une de ses principales caractéristiques. Et à ce sujet, précise Régis Debris, qu'il n'y a pas de prise de conscience sans interprétation en affirmant que l'image s'adonne d'elle-même à l'action interprétative et insiste même sur cette action en s'ouvrant sur tous les regards qui la contemple, tout en acceptant des interprétations multiples et disparates sur les messages qu'elle véhicule, et *"c'est un fait qu'image et commentaire peuvent alors modifier le cours des choses [...]"*. (Debray, *Vie et mort de l'image*, 2015, p. 479)

Mais cette caractéristique nous laisse devant le dilemme de l'impossibilité de sa lecture car elle ne peut pas nous parler d'elle-même d'un côté ; d'un autre côté, les instruments pour lire une image ne sont pas disponibles et même inexistantes totalement. Chose qui pousse l'image à être insaisissable et fugueuse constamment car *"l'image n'existe pas en tant qu'entité isolée dont on peut décrire les propriétés à l'aide de structures formelles adéquates, elle s'inscrit d'emblée dans un réseau de relations, elle est par excellence un tissu référentiel"*

(Morizot, 2009, p. 66). Elle influe, d'une force inouïe sur ses spectateurs, et les oriente pour leur arracher une reconnaissance d'elle car elle n'a cessé, depuis des siècles, de les rassurer ; et du moment que son langage n'est guère déclaratif, elle peut soulever cette interrogation sur sa véracité ou sa fausseté. Du coup, elle imposait sur ses observateurs et spectateurs de croire aveuglement en elle et en la nature de son discours muet, loin de toute interrogation sur les conditions de sa création et même l'objectif de sa conception. C'est la toute puissance symbolique de l'image qui a de l'emprise sur nos vies, tantôt d'une façon consciente, et parfois d'une manière totalement inconsciente de notre part.

3.2. La fonction communicative (culturelle)

La communication signifie le fait d'échanger des paroles, ou autre support permettant d'être en communion avec autrui ; et le chercheur en communication va constater qu'il y a de nombreux canaux qui permettent de transmettre les messages communicationnels. Parmi ces canaux, il y a le canal optique. Ce type de communication est étroitement lié à la vision ou à la perception visuelle, et qui s'appuie essentiellement sur ce qui est appelé communément la communication non-verbale et ses signaux tels que les mouvements et postures du corps, les expressions du visage, des yeux et tout ce qui s'ensuit car *"l'image existe de surcroît seulement en situation. Elle n'est pas intemporelle, mais produit d'une interaction. Nul étonnement alors à ce que les codes humains (langages, écritures), mais aussi animaux (expressions corporelles), lui soient appliqués"*. (Gervereau, Histoire du visuel au XXe siècle, 2003, p. 14)

Il est certain que la communication par l'image et à travers elle, permet de se rapprocher de son unité essentielle qui la rend une source de créativité et un moyen de communication artistique du moment qu'elle est liée à la culture tout en restant une partie intégrante de la culture elle-même. Elle permet de transmettre les connaissances et les autres genres culturels (techniques, informations, mœurs, morale ...etc.). Il est certain, également, que l'image est une dynamique sociale qui permet de nouer des relations avec autrui et de mieux s'intégrer au sein de la société, surtout quand nous saisissons qu'elle traverse les âges d'une façon meilleure que le texte parce qu'elle est, probablement, plus légère que lui. Elle dépasse les frontières pour atteindre ses objectifs car elle n'acquière point son pouvoir d'elle-même mais du groupe social qui la considère comme symbole et qui communique à travers elle, et à travers l'écho de son passé. A cela s'ajoute le fait que la charge sémantique de l'image lui

permet d'être un outil communicatif à effet percutant sur le plan émotionnel et cognitif, qui ne penne pas à se transformer en un espace de communication sans limites, tout en provoquant une abondance dans les sens et la signification, assurant une présence accrue dans la scène culturelle, cognitive et médiatique de notre quotidien.

A travers son rôle dans la communication, l'image est considérée comme un outil capital dans la transmission de la culture, essentiellement quand on définit la culture comme étant le bagage qui reste à l'être humain quand il perd tout. Donc l'image a cette capacité de s'infiltrer et d'avoir demeure dans la mémoire, et *"toute image, qui trouve ses modèles dans une mémoire antérieure au langage, est nécessairement porteuse d'un code dont la clé ne nous est que rarement donnée"* (Melot, 2007, p. 16). Ainsi on peut oublier un livre que nous avons lu mais on ne peut pas oublier une scène visuelle ou des images, et encore moins, si elles sont attractives et suscitent l'émerveillement. Donc, la culture de l'image a pris sa place dans le sillage général au sein des sociétés, chose qui indique que la communication s'inscrit dans un ensemble de valeurs produites par la culture, et par conséquent, le fait de parler d'une séparation entre la culture et communication est une illusion et même une aberration. Il est capital aussi, de rappeler que l'image a largement dépasser les autres modes de communication quand elle a omis le critère d'âge car elle est accessible en matière de lecture et de perception par toutes les catégories d'âge même si c'est à des niveaux éparses.

3.3. La fonction éducative (didactique)

La grande responsabilité, dans l'enseignement d'une langue et ses savoirs connexes incombe à la communication non-verbale, essentiellement les moyens et outils visuels que l'image incarne et représente avec magnificence. Cette dernière devient, au jour de ce jour, l'un des plus important instruments accompagnateurs dans l'activité opérationnelle et pratique de l'enseignement.

Les chercheurs et les experts affirment que de 80% à 90% de nos perceptions sensoriales sont des perceptions visuelles, comme il l'avait bien indiqué le pédagogue américain Jérôme Bruner qui s'est consacré, par le biais de ses recherches, à la relation entre la pensée et l'éducation à travers la découverte et l'innovation. Il s'est avéré que l'être humain ne se souvient que de 10 % de ce qu'il entendait, et de 30 % de ce qu'il lisait, alors qu'il arrive à se souvenir de 80% de ce qu'il voyait ou faisait. Ce pourcentage considérable a permis à l'image de nouer, et depuis la nuit des temps, des relations avec l'éducation et l'enseignement. Ainsi, et depuis 1881, Jean Macé, fondateur de la ligue de l'enseignement à

Paris, a intégré la lanterne magique "*appareil moderne permettant des projections à toute une assemblée d'une grandeur et d'une qualité jamais obtenues*" (Debray, Vie et mort de l'image, 2015, p.132) dans ses conférences populaires. Il avait conscience de la nécessité de faire le brassage entre la force de l'imprimé et le pouvoir de l'image. Alors, on insiste ici sur l'aspect éducatif de l'image en tant que support de tout ce qui verbal, chose qui nous incite à déduire que l'intérêt accordé à l'image dans le domaine de l'enseignement n'est pas naissant de nos jours mais remonte à des dates lointaines.

L'intérêt accordé à l'image dans l'enseignement, actuellement, s'est accru suivant la place qu'occupe l'image en tant que moyen de communication et de diffusion des différentes valeurs culturelles, surtout en constatant ce que possède l'image en matière de richesse en signification et attirance des formes et des couleurs, pour être très influente sur toutes les catégories d'âges, et essentiellement pour les enfants durant les premiers paliers d'apprentissage. Les méthodes pour faire apprendre la lecture se basent, essentiellement, sur la correspondance mot/image, sous forme de dessins qui accompagnent les mots, là où le message visuel œuvre à compléter le message verbal en appuyant le sens ou en aidant à déchiffrer des mots.

Il est aussi, possible de transmettre visuellement énormément de messages sans le concours de la parole parce qu'on utilisant les images et les dessins ainsi que tout moyen illustratif dans l'enseignement de la lecture aux apprenants, l'image booste et renforce l'enseignement e la lecture sur un plan essentiellement linguistique et langagier.

Mais on ne peut, aucunement, prétendre que les apprenants arrivent tous, au même pied d'égalité, à tirer de ce qu'ils voient les mêmes informations, même quand ils regardent le même support car le sens dans une langue n'habite et réside pas les lettres ou les lignes ou les couleurs ou encore dans les espaces. Le sens est, plutôt, une vérité qui nous habite car nous avons appris à faire la jonction entre les signes qui nous donnent la même signification d'une façon qui nous permettra de se faire comprendre mutuellement, et "*les images doivent parler le langage culturel de leurs cibles*" (Mucchielli, 2012, p. 50). Mais il arrive que nos liens à l'image ou à un mot diffèrent d'une façon exponentielle ; nous poussent dans un état d'incompréhension, là où le message n'aboutit plus. Ainsi, on peut dire que la communication repose sur les épaules de celui qui transmet le message et sur celui qui le reçoit.

Alors, l'image à une importance majeure dans l'incitation des opérations de l'éveil, de l'assimilation, de mémorisation et de l'imagination qui constituent des opérations capitales dans l'enseignement/apprentissage ; et que le facteur décisif réside dans la manière avec

laquelle on présente l'image, ainsi que les méthodes engagées pour aborder l'image d'une façon positive ou négative.

Il est certain que l'image à contribuer dans la facilitation de l'assimilation des apprenants, des théories les plus complexes. Sa présence dans les sciences expérimentales et même dans les sciences humaines était un facteur favorisant la digestion mentale de la matière scientifique ; et *"l'étude de la psychologie infantine a montré que le développement de la perception de l'image progresse de façon strictement parallèle à l'acquisition du langage, et la maîtrise de la signification véhiculée par les images, parallèlement à l'apprentissage de la lecture"* (Breteque, 1992, p. 09). Et c'est pour cette raison que l'image n'a cessé de prendre de l'ampleur dans les programmes de l'enseignement scolaire, surtout si se réfère au manuel scolaire, où elle occupe un espace assez large par rapport au texte qui est devenu tributaire de ce que l'image peut fournir comme aide pour accomplir l'action éducative.

III. LES THEORIE INTERPRETATIVES DE L'IMAGE

Les recherches relatives à l'image ont connu une stagnation chronique durant les siècles précédents car ceci était le résultat d'un traitement dénigré et de la déconsidération des philosophes et des penseurs vis-à-vis de tout ce qui a trait à l'image. Plotin, après Platon, considérait que dessiner est un acte ignoble et d'une bassesse inouïe car le dessin, pour lui, est une copie terne de l'original, et il *" [...] a même diabolisé le côté charnel de l'image, qu'il excuse pour autant qu'elle offre par ailleurs, en sympathie, un fragment de l'âme du monde"*. Et il ajoute que *"le maléfique de l'image, en revanche, c'est tout ce qu'elle peut contenir ou suggérer en fait d'espace, d'ombre, de profondeur ; le brut qui s'interpose entre le modèle idéal et son émanation visuelle"*. (Debray, Vie et mort de l'image, 2015, p. 166) L'impression que génère une image dessinée ou gravée est tributaire de ce qu'elle représente et non de la manière avec lequel, elle le représente. Et du moment que l'image est une entité et une vérité incomplète ; elle est nocivité augmente à chaque fois qu'elle essaye de s'évoluer car la magie qu'exerce tout ce qui est visuel est un péril et un danger d'une façon général. Ainsi, Platon qui a chassé tous les dessinateurs et les poètes de sa République ne peut être pris comme exemple parce qu'il a exagéré en la matière et a transformé l'aversion en une tendance voire en rite.

Il est évident que la vision philosophique de Platon, de Descartes et même Hobbes et Locke était une expression de cette lueur naturelle émanant de l'esprit car la lumière est une lumière intérieure générée par la raison. Platon écrivait dans son dialogue avec Phédon que Socrate devrait être plus prudent pour qu'il ne subisse pas la malchance qui frappe les gens

qui regardent le soleil à yeux nus lors de son éclipse. Ils peuvent porter préjudice à leurs yeux, mais s'ils veulent regarder sereinement le soleil, ils doivent observer son reflet sur l'eau ou sur un support similaire et de ne pas regarder le soleil lui-même. Le risque duquel Platon nous met en garde n'est pas, seulement, celui de contracter une cécité à cause d'une observation directe du soleil, mais aussi de tomber dans l'illusion et la chimère que peut générer l'image. C'est ainsi que le concept de l'image a été lié, dans la philosophie de Platon, à un double sens : celui qui fait référence à l'idée, et celui qui incarne une vision philosophique absolue loin de la réalité et du sujet, d'une part ; et d'autre part il y a le sens qui est lié à l'image et sa représentation visuelle, matérielle ou iconique.

Par contre, Aristote a vénéré l'image, tout en affirmant l'impossibilité d'une pensée sans la présence de l'image car pour lui, l'âme ne pense point sans les images ; et si *"Platon jugeait l'art inférieur parce que mimétique. Aristote le justifie en tant que mimétique. Platon a deviné que la véritable aspiration de l'art était de représenter le divin par une image. Mais cette image manque de réalité. Aristote met au contraire cette image au même rang que toutes les réalités existantes en ce monde, parce qu'elles sont produites fondamentalement de la même manière"* (Besançon, 1997 p. 62). Aristote s'est comporté avec les images comme un résultat de la perception visuelle quand il évoquait dans son livre « Métaphysique » que tous les individus aspirent au savoir d'une façon innée et la preuve réside dans la primauté de la vision. Il ajoute que les êtres humains ne font pas de la perception visuelle pour le plaisir mais surtout parce que la vue est l'un des sens qui nous permet d'avoir plus de savoirs et de connaissances, tout en saisissant les différents et les contradictions qui peuvent avoir lieu. Il est certain que la vue en tant que sens est la plus importante chez Aristote, et son sujet principal qui est la couleur.

Puis dans les époques tardives, et vu la place majeure qu'occupait l'image dans les différentes civilisations ; les études appliquées sur l'image se sont ramifiées. Ainsi, nombreux sont les philosophes et les penseurs, dans toutes les spécialités, qui considèrent l'image comme étant leur thèse de prédilection. Alors, l'image était l'épicentre des études en psychologie et des psychologues, comme l'a été aussi pour les philosophes que ce soit dans le domaine de la perception ou dans l'imagination, les images mentales et l'action de penser par les images. Et dans le domaine cinématographique, qui est le domaine de prédilection de Christian Metz et Gilles Deleuze, on peut constater de près la place de l'image qui peut être un signe à part entière mais elle ne peut être signifiant car pour Deleuze, le signe peut exprimer le sens ou l'idée. Donc, *"à un enseignement abstrait, le monde des images*

mouvantes apporte une dose de concret, de l'incarnation d'une extrême richesse"; du moment que *"toute séquence d'un film de qualité est un réseau de signes et tout grand film devient de ce fait une médiation sociale et spirituelle"* (Citterio, Lapeyssonie, & Reynaud, 1995, p. 04)

Et en guise de conclusion de tout ce que nous avons avancé précédemment, nous pouvons dire que la philosophie n'a pas cessé, et depuis un passé pas lointain, de s'ouvrir sur les domaines de l'imagination et de l'imaginaire ; pourtant nous avons, encore, la mémoire fraîche du traitement dénigrant qu'avaient porté des philosophes et des penseurs, depuis Platon en arrivant à Jean-Paul Sartre, concernant des thématiques relatives à l'imaginaire, l'imagination et l'image. Mais nous sommes redevables, pour l'intérêt accordé à l'image aux adeptes et partisans d'Edmund Husserl qui a lancé un nouveau discours sur l'image et l'imaginaire comme étant des sujets faisant partie des thèmes relatifs à la perception, à la pensée et à la créativité. Et ce débat, nous pousse à admettre la nécessité de s'étaler sur les principales théories et études individuelles ou collectives, philosophiques ou psychologiques qui ont marqué le champ de l'image en particulier, et champs du visuel d'une façon générale.

1. La théorie de la phénoménologie

1.1. La notion et le concept

La phénoménologie est l'une des principaux courants philosophiques qui ont un impacte sur l'évolution de la philosophie moderne. C'est un courant philosophique qui eu une grande influence durant le 20^e siècle. Elle appelle à délisser, en philosophie, toute interprétation hâtive du monde, tout en essayant de revenir, après le bannissement des préjugés, vers l'analyse de tout ce qui est perceptible pour la conscience. La phénoménologie a connu un grand essor avec *" [...] les travaux d'Edmund Husserl"* (Merleau-Ponty, 2016, p. 07) durant le début du 20^e siècle, qui était très influencé par d'autres courants et idées qui le précédaient. Donc la phénoménologie est considérée comme une évolution de la philosophie de Franz Brentano en particulier, pour que le concept évolue avec ses adeptes dans le cadre de ce qui est appelé communément en philosophie, l'école française, l'école allemande et l'école américaine.

Quant au concept lui-même de phénoménologie est pris du terme phénomène qui est dérive du *" [...] grec phainomena « constellation visible », « phénomène célestes » [...]"*

(Rey, 2000, p. 2702) qui signifie « ce qui apparaît », par rapport à « noumène » qui désigne tout ce qui n'est pas apparent, et qui est étudié par les phénoménologues. Donc, la phénoménologie est liée à l'étude des phénomènes en tant que faits étudiés pour elle-même d'une façon directe sans se soucier de ses causes, ni de ses conséquences. Elle étudie en psychologie (psycho-phénoménologie) les actes cognitifs du point de vue de l'apparaître. Donc, c'est " [...] en référence à la pensée de Husserl que le mot s'applique (1911) à une méthode qui propose un retour aux choses, à leur signification vécue, en s'en tenant aux actes où se dévoile leur présence" (Rey, 2000, p. 2703). Sa distinction de la méthode expérimentale classique provient de sa prise en compte du point de vue en première personne, en s'informant auprès du sujet de ce qu'il a lui-même vécu, de ce qui lui apparaît. Il ne s'agit pas d'une approche alternative, mais de la visée d'une psychologie complète, abordant son objet sous ses différentes faces : publique et privée, comportementale et subjective.

La phénoménologie prospecte dans les faits pour sonder les notions et les essences afin d'en fournir une description, tout en essayant de ne pas tomber dans le dilemme de la séparation entre la nature et le sujet, la conscience et l'univers, en se concentrant sur la vérité apparente des sujets perceptibles par la conscience. Donc la phénoménologie étudie ce qui est apparent des événements selon leur déroulement ; ainsi une table est considérée physiquement comme une masse en bois, douée d'un volume et d'une forme, alors que dans la phénoménologie est une expérience relative à l'individu et est représentée dans sa conscience comme une image et comme une signification. Donc, la phénoménologie " [...] désigne une expérience dans laquelle ne nous sont pas données des qualités « mortes » mais des propriétés actives" (Merleau-Ponty, 2016, p. 78). La phénoménologie est, également, une description absolue d'un espace qui est celui de la réalité vécue, ou d'une expérience en tant que telle. Donc, elle est une science descriptive parce qu'elle ne vise pas l'analyse et le décryptage mais de présenter ces opérations qui, à travers elles, on peut reconnaître l'être des faits et des événements. Elle tend, aussi, à étudier les essences des choses car tous les problèmes remontent à la définition de l'essence et de la nature, telle que l'essence de la conscience, et l'essence de la perception. Et c'est pour cette raison que Maurice Merleau-Ponty résume la phénoménologie, d'une façon concise en disant que cette dernière trouvait son unité et cohésion et sa véritable signification en nous, car c'est "[...] une philosophie qui replace les essences dans l'existence et ne pas qu'on puisse comprendre l'homme et le monde autrement qu'à partir de leur « facticité ». C'est une philosophie transcendantale qui met en suspens pour les comprendre les affirmations de l'attitude naturelle [...]" (Merleau-Ponty,

2016, p. 07). Et la phénoménologie, en tant que courant, se base sur un certain nombre de préceptes :

- **Dépasser la dualité être/sujet** : c'est-à-dire abandonner le principe qui fait la part entre être et sujet car l'évidence stipule que l'être et le sujet sont tous deux existants et nul ne peut supprimer l'autre. Ils sont intimement liés.

- **La pratique de l'épochisme** : qui tend à suspendre les jugements et les croyances qui se profèrent sur des sujets réels, et ces croyances naissent dans des situations simplistes et qui bénéficient d'une acceptation inconditionnelle. Et le philosophe, selon Maurice Merleau-Ponty, ne devrait pas accepter ce que les autres savent déjà ; et il affirme cette tendance en disant " [...] *je suis la source absolue, mon existence ne vient pas de mes antécédents, de mon entourage physique et social [...]*" (Merleau-Ponty, 2016, p. 09). Il devrait commencer par lui-même à philosopher pour avoir cette expérience sans renouvelable et qui va lui permettre de faire, directement, la description des essences des sujets à traiter.

- **Décrire ce qui est donné** : l'opération de décrire est la plus décisive en phénoménologie. Mais la description est souvent faite d'une façon simpliste comme étant une observation sensorielle ou expérimentale de ce qui est donné alors que la description ou l'expérience directe n'est pas une expérience directe mais elle est une description de l'expérience sensorielle elle-même.

- **Reconnaitre et saisir les essences** : les activités de description phénoménologiques se penchent sur les essences des phénomènes, car les essences ne peuvent pas être extraites par inférence ou par induction, mais elles se saisissent par la constatation visuelle, l'analyse et la description, car "*il s'agit de décrire, et non pas d'expliquer ni d'analyser. Cette première consigne que Husserl donnait à la phénoménologie commençante d'être une « psychologie descriptive » ou de revenir « aux choses mêmes » [...]*" (Merleau-Ponty, 2016, p. 08). Donc, elles ne sont pas des entités abstraites qui se font saisir dans ce qu'elles exposent pour nous dire que le phénomène réside en lui-même et non pas en dehors de son entité.

- **Repérer et observer la naissance des phénomènes** : le courant phénoménologiste ne tend pas à dévoiler, uniquement, ce qui est apparent seulement, mais il essaye, également, de révéler la manière laquelle se présentent les choses.

- **Observer la formation des phénomènes** : et ici, il faut distinguer entre l'observation de la formation négative ou l'auto-formation des phénomènes qui est une observation de leurs structures existentielle et qui s'impose sur notre perception, et l'observation de la formation

positive qui consiste à observer ces opérations où la conscience fonde et établit son sujet ou l'apparence ne nous est pas offerte avec une signification préalable.

A travers les notions fournies précédemment, on peut constater l'immensité et la ramification de la phénoménologie, et son expansion dans le temps ; mais ce qui nous intéresse est son interprétation de la perception sensorielle et la relation de l'homme avec l'univers quand nous évoquons cette relation entre l'être et le sujet, la conscience paradoxale et l'expérience sensorielle, tout en se focalisant sur les travaux du philosophe français Maurice Merleau-Ponty en tant que l'un des adeptes les plus fidèles aux idées d'Edmund Husserl. Et que ses travaux ont saisi et cerné le courant phénoménologiste, pour que ses travaux soient précurseurs sur la perception visuelle et non visuelle.

1.2. L'expérience corporelle

Le corps humain a la tâche d'assurer plusieurs fonctions, chose qui le pousse à jouer un rôle facilitateur pour que l'être humain règne sur le monde. C'est un instrument qui le pousse à être présent et de s'imposer dans la réalité. Ainsi Maurice Merleau-Ponty ne cesse de répéter que mon corps n'est pas devant moi, ni en face de moi, c'est-à-dire qu'il n'est pas une entité indépendante de moi. Il est moi-même. Et l'image que je porte de mon corps est, essentiellement, une image partielle et limitée, et "*[...] l'ambiguïté de l'être au monde se traduit par celle du corps [...]*" (Merleau-Ponty, 2016, p. 114). A l'opposition des philosophies rationnelles classiques et des écoles de psychologie conventionnelles qui considèrent que la perception est une activité mentale et psychique ; Maurice Merleau-Ponty considère qu'il y a une relation étroite entre la perception et l'existence du corps et sa présence dans le monde. Donc le corps est à la base de toute perception et c'est une fenêtre à travers laquelle on observe les choses. Et si la parole est une expression de la pensée, le corps peut être considéré comme une expression du monde.

Maurice Merleau-Ponty a pris le vécu perçu sensoriellement comme une vérité ultime sur laquelle se forment les expériences supérieures qui peuvent se résumer à la perception sensorielle, c'est-à-dire l'expérience corporelle. Donc l'expérience en perception est celle du corps car il est implanté dans le monde tel un cœur dans un organisme, il insuffle en lui la vie et le renforce de l'intérieur du moment que "*être une conscience ou plutôt une expérience, c'est communiquer intérieurement avec le monde, le corps et les autres, être avec eux au lieu d'être à côté d'eux*" (Merleau-Ponty, 2016, p. 126). Ainsi, je perçois les sujets du monde extérieur à travers mon corps et la cohésion d'un sujet ne peut être perçue qu'à travers une

expérience corporelle ; et ma perception d'un cube se réalise en effectuant une rotation successive sur ses contours pour que sa forme et son unité se dévoilent à moi. Merleau-Ponty voit que notre corps n'est pas un sujet extérieur car nous ne pouvons pas être en dehors de nos corps, et du coup, il va falloir abandonner ce langage trompeur qui nous induit en erreur, tout en stipulant que le moi et le corps sont séparés car et selon Merleau-Ponty l'homme ne peut être devant son corps ou d'une autre façon l'être humain ne peut être que son corps.

Il évoque également, la relation de la conscience avec le corps en assurant que la conscience n'existe pas en dehors de l'existence du corps. On ne peut parler que d'une conscience corporelle bien liée au monde ; et d'une expression plus précise c'est un « cogito incarné » (par rapport au cogito cartésien, historique, parlé, tacite ...etc.), qui a un parcours unique et exceptionnel, celui de la refondation de la perception du monde, et "*[...]si l'esprit par définition se dérobe au « spectateur étranger » et ne peut être reconnu qu'intérieurement, mon cogito est par principe unique, il n'est pas « participable » par un autre*" (Merleau-Ponty, 2016, p. 431). Donc, le corps est appareil cognitif, à travers lequel, l'individu peut saisir le monde. Et ici, Merleau-Ponty commence à prendre ses marques, sur le plan intellectuel, par rapport à Edmund Husserl car il ne s'appuie pas sur le courant de ce dernier, concernant la conscience, mais plutôt sur la psychologie de la forme allemande incarnée par la théorie de la Gestalt.

En se basant sur cette influence, exercée sur lui par la théorie de la forme allemande, Merleau-Ponty voit que l'expérience corporelle ou la perception sensorielle n'est pas, comme le prétendent les expérimentalistes, une série d'impressions sensorielles. Elle est, plutôt, une expérience globale « gestalt » où le sens est incrusté dans le sensoriel, et c'est pour cette raison, il a essayé de récupérer le monde sensoriel en tant que source de nos connaissances et expériences d'une façon où l'âme est étroitement liée au corps. Ainsi, "*l'union de l'âme et du corps [...] renaissait à chaque instant au-dessous de la pensée [...] comme une nécessité [...]*" (Merleau-Ponty, 2016, p. 125). Il considère que ce monde sensoriel n'est pas une série de sujets mais une structure sensorielle en disant dans son livre « l'œil et l'esprit » que le monde est fait du même tissu du corps, car le moi en tant qu'entité qui raisonne et qui est supérieur au monde mais en tant que corps, il est au milieu de ce monde et entre les objets. Donc, l'expérience de perception à travers le corps reflète cette symbiose et cette interférence entre le corps et les objets.

Quant aux genres de savoirs, Merleau-Ponty a un autre avis car il fait la part entre la connaissance corporelle et la connaissance mentale concernant l'existence des corps. Il

considère qu'il y a une primauté de la connaissance tactile (manuelle) sur la connaissance visuelle parce qu'on a un contact tactile avec les objets avant d'avoir une relation visuelle ou mentale. Il ajoute aussi, que celui qui observe visuellement le monde s'ouvre à lui à travers la vision et actes corporels car la vision est liée aux mouvements du corps : on peut voir ce que nous pouvons percevoir, et nous percevons ce que touchons et palpons ; donc la vision incarne ici l'acte de penser, c'est une pensée personnifiée. Alors le corps visionnable et mobile, observateur et visible en même temps ; il perçoit les objets et il a une conscience de lui-même, et parfois les choses ne sont qu'une expansion de lui-même.

Maurice Merleau-Ponty affirme que chaque sensation et chaque sens provient du corps humain, et que la perception sensorielle, qui se manifeste avec force chez le dessinateur, est fondée sur une entité double qui rassemble en même temps l'âme et le corps d'un côté ; et entre le moi personnifié et le monde, de l'autre côté.

Du coup, le corps a un rôle dans la perception car il a une présence dans le monde avec ses spécificités visuelles et sensorielles car la perception et le corps forment l'expérience de soi, et que le monde n'est pas celui que je pense mais celui que je vis, et qui octroie au corps cette capacité pour être une partie de ce monde visible. Ainsi, le corps n'est plus considéré comme un outil que l'âme utilisait pour voir, il est lui-même l'être qui voit et que la vision n'est pas l'une des activités du moi. Et la continuité dans notre perception des objets extérieurs revient à l'être qui compare entre l'image sensorielle nouvelle, qu'elle s'est faite sur le sujet, et l'ancienne image qu'elle porte dans sa mémoire sur ce même sujet, et *"la genèse de la perception depuis les « données sensibles » jusqu'au « monde » devait se renouveler à chaque acte de perception, sans quoi les données sensibles auraient perdu le sens qu'elles devaient à cette évolution"* (Merleau-Ponty, 2016, p. 125).

1.3. La perception sensorielle

La perception sensorielle se fait à travers les cinq sens, que la vue constitue l'un des plus importants. La perception visuelle est une continuité dans le temps qui reçoit la matière de l'objet perçu. C'est une adéquation qui se réalise entre l'être qui perçoit et le sujet perçu. Donc la perception est la réalisation de l'image de l'objet en soi. Et en se référant à la théorie phénoménologique, on réalisera qu'elle interprète la perception à partir des éléments psychologiques tels que les sentiments, la passion et la volonté ; et que Edmund Husserl appelle l'action de perception.

Ce qui l'affirme est le fait que notre perception du monde extérieur n'est pas figée, elle

est en perpétuelle changement suivant notre état psychique et émotionnelle car dans le chagrin nous voyons le monde sombre ; dans la joie, beau et regorgeant de couleurs ; et dans la peur terrifiant ...etc. Ainsi, l'impact de l'émotion se voit dans le fait qu'on ne peut voir dans la personne que nous aimons, par exemple, que des qualités ; par contre, que des défauts dans la personne que nous détestons. Le rôle de la volonté apparait dans l'orientation de la conscience vers le sujet perçu car les objets qui ne nous intéressent pas, nous nous leurs accordons aucun intérêt et ils ne suscitent pas nos émotions et réactions, et ils restent en dehors de la zone de la perception, et du coup *"les informations sensorielles entrées sont rejetées car assimilées à une « image faussée », absurde et donc insignifiante"*. (Hüther, 2013, p. 96).

Edmund Husserl dans sa définition de la phénoménologie l'a graduellement précisé en partant du fait qu'elle est une science globale et générale du savoir humain, puis il a ajouté que l'émotion et le sentiment constituent le point du commencement dans cette science, et son étude ne peut être, au début, que descriptive pour saisir les essences enfouies et latente dans la conscience. Donc, et à partir de cette définition, on peut constater l'importance de l'émotion, dans l'étude phénoménologique qui se caractérise, selon Husserl, par sa transparence. Ainsi, la phénoménologie s'intéresse, en premier lieu, à l'étude de l'émotion pour déceler son contenu, et de préciser ses caractéristiques et son rôle dans la perception.

Et l'émotion, dans la phénoménologie, n'est pas similaire à celle que les psychologues expérimentaux connaissent ; mais plutôt celle que Husserl dénommait l'émotion absolue, et qui consiste à revenir aux choses qui signifie octroyer de l'importance aux choses, aux objets et non aux suppositions ; de partir des données et non pas des théories. Ainsi, Husserl nous apprend que les choses elle-même, et non pas nos suppositions à propos d'elles, vont nous informer de tout, et c'est cette raison qu'il faut être toujours attentif à ce qu'elles vont proférer.

Maurice Merleau-Ponty a pu développer les idées qui le précédaient car il a su tirer profiter des études de l'école gestaltique allemande, ainsi que de la philosophie phénoménologique de Husserl et de Martin Heidegger. Il affirme que la dimension structurelle de la perception est l'équivalent du sens dont regorge le monde où nous vivons puisque dans l'ordre humain se combine la structure formelle avec les sens subjectifs, et il n'y a point de contradictions entre eux. Et c'est le même constat qu'on pu enregistrer les structuralistes après lui dans leurs études. Merleau-Ponty a été, également, influencé par ce qui a été avancé par Jacques Lacan concernant le stade du miroir où un enfant commence à s'apercevoir dans un miroir, tout en reconnaissant dans cette image, dans le miroir. C'est une

question qui est liée à l'identification de soi sous forme d'une image spéculaire qui donne un modèle selon laquelle le sujet va reconnaître dans la réalité les objets constitutifs de son monde. La reconnaissance de cette image de soi, peut laisser une sensation auprès de l'enfant, qu'il est observé, chose qui peut le pousser à avoir une satisfaction narcissique puisque " « *Tout d'abord, il contient une valeur historique car il marque un tournant décisif dans le développement intellectuel de l'enfant. D'un autre côté, il représente une relation libidinale essentielle à l'image du corps* ». (Jacques Lacan en 1951, cité par Dylan Evans, dans son dictionnaire d'introduction de la psychanalyse lacanienne) ". (Koreicho, 2017)

Ainsi, Merleau-Ponty s'est inspiré des gestalts concernant cette vision globale qui les caractérise. Ses études étaient loin, totalement, de cette dimension partielle qui les distingue des autres études faites durant son époque. Et c'est pour cette raison qu'il a dépassé la séparation traditionnelle entre l'être qui perçoit et le sujet perçu, et a été convenu que toute perception signifierai et refléterai impérativement cette relation existante entre soi et le sujet car Merleau-Ponty pense que le monde se résume à ce que nous percevons et c'est l'espace où se réalisent ses perceptions sensorielles, et du moment que l'être humain est existant dans ce monde, il arrive à se reconnaître à l'intérieur de ce monde et la vérité qu'il cherche n'en fait qu'une partie. Ainsi, le monde ne peut être perçu par la raison mais l'humain le vit et participe à sa présence sans pouvoir le posséder, du moment que "*l'espace n'est pas le milieu (réel ou logique) dans lequel se disposent les choses, mais le moyen par lequel la disposition des choses devient possible*" (Merleau-Ponty, 2016, p. 290).

Donc, le monde à un sens, et l'être humain devrait pouvoir décrire sa signification ; et comprendre le monde et sa finalité suppose le dépassement de cette dualité être/sujet. Ainsi, la perception ne peut signifiée une structuration homogène des objets et des thèmes, mais un voyage découverte du monde. Il est certain, que la perception, selon Merleau-Ponty, ne peut être réduite dans une simple opération qui vise la structuration d'un certain nombre de choses devant l'être qui les perçoit, pour les transformer ainsi, en une série d'objets homogènes et d'une façon archétypale, car la perception est l'axe de l'existence de l'être et constitue son outil pour s'ouvrir sur autrui et l'univers.

Il est évident, que cette étude à donner plus d'importance à l'expérience sensorielle et sa relation avec la perception parce que le point de départ dans l'analyse phénoménologique sera à partir des faits matériels perceptibles. Et l'ensemble des images mentales qui résident dans mon subconscient, et qui représentent le principal sujet d'analyse phénoménologique, ne peuvent exister qu'à travers mes expériences antécédentes. Et ces expériences sont nuancées

selon l'être, le temps et les circonstances environnantes. Donc, *"cette faculté à faire de nouvelles perceptions et à les ancrer dans le cerveau pour former de nouvelles images intérieures sous forme de schémas de connexion synaptiques est particulièrement bien développée chez l'être humain. Grâce à notre cerveau, nous sommes capables de comparer les images intérieures déjà créées avec les nouveaux schémas d'activation, qui arrivent via les différents canaux sensoriels et sont générés au niveau du cerveau ; ainsi, nous pouvons changer notre vision de ce qu'est une souris ou un cochon, un ami ou un ennemi, un pantalon ou une jupe"*. (Hüther, 2013, p. 95). Et c'est pour cette raison que les photos prises de ce monde ne sont pas identiques à celles des autres car chacun va les teinter de et par son être.

Ainsi, et c'est pour cette raison, que Merleau-Ponty a parlé de l'importance de contempler les tableaux artistiques avec les autres car mes impressions mêlées à celles des autres et vis versa me pousse à être avec autrui et avec le tableau et même les objets dans un seul univers. Merleau-Ponty a, également, évoqué le rôle de l'œil dans l'opération de la perception visuelle car nos yeux sont plus que de simples récepteurs de lumière, de lignes et de couleurs ; ils sont des calculateurs possédant cette faculté de perception visuelle pour nous garantir cette interaction entre le perçu et le non perçu. Donc, l'importance de l'œil, en tant qu'organe essentiel dans la perception, est apparente chez la personne qui naît aveugle car il ne peut pas réaliser l'importance de la vue, et il ne pourra pas distinguer les couleurs puisqu'il ne les a jamais perçus sensoriellement de lui-même auparavant ; ainsi, il ne possèdera jamais, leurs images mentales, ni leurs essences dans sa conscience.

1.3. L'intentionnalité

La vue d'ensemble qui caractérise la phénoménologie en abordant la dualité sujet/objet a fini par éclaircir les relations existantes entre ces deux entités. C'est ce que nous appelons l'intention ou l'intentionnalité qui signifie qu'il y avait en permanence une affection entre le sujet et l'objet visé. Et la phénoménologie tend activement à mettre en relief ce principe, sur lequel repose toute vérité et qui est celui d'" [...] *une multitude de fils intentionnels*" (Merleau-Ponty, 2016, p. 163), ou de l'intentionnalité et par lequel le moi peut doter de sens, les objets.

L'intentionnalité, dans son essence, est une tentative de communiquer avec le monde extérieur à travers l'établissement de ponts qui vont nous lier avec autrui, tout en considérant que toute conscience est une conscience de quelque chose car c'est une conscience qui vise un sujet et on ne peut déterminer ce dernier que par une relation consciente car c'est un sujet

relatif à être bien déterminé ; et ici, il faut rappeler que "[...] l'originalité de Husserl est au-delà de la notion d'intentionnalité ; elle se trouve dans l'élaboration de cette notion et dans la découverte, sous l'intentionnalité des représentations, une intentionnalité plus profonde que d'autres ont appelée existence" (Merleau-Ponty, 2016, p. 153). Ainsi, les objets du monde extérieur ne sont pas séparés de l'être conscient et que le monde ne peut vivre indépendamment de la conscience et que l'être ne peut vivre séparé du monde. Et malgré le changement qui peut atteindre les objets de la réalité sensorielle et perceptible ; leur représentations, à l'intérieur de la conscience, reste intacte. Un arbre que je perçois, par exemple, peut perdre ses fleurs, comme il peut changer de couleur au grès des saisons et que son ombre change constamment à cause du mouvement du soleil, et comme il peut être détruit par le feu ; l'arbre qui s'est manifesté dans ma conscience reste le même. Et tout ceci, signifie que les objets intentionnels ne s'affectent pas par les changements qui survienne sur leurs similaires dans le monde réel ; ils s'affectent uniquement par ce qui se passe dans la conscience.

Il est acquis que le concept de l'intentionnalité reste la découverte la plus importante de la phénoménologie. Donc elle n'est pas cette donnée psychologique que Husserl a hérité de Franz Brentano uniquement mais elle peut nous permettre de se revenir sur notre jugement. Ainsi l'artiste qui a peint une pipe sur la toile peut dire de la pipe peinte ou représentée n'est pas une pipe du moins au sens normal et authentique de l'expression « être une pipe ». Et "à propos de *Ceci n'est pas une pipe*, Foucault remarquait que « ce qui déroute, c'est qu'il est inévitable de rapporter le texte au dessin (comme nous y invitent le démonstratif, le sens du mot pipe, la ressemblance de l'image), et qu'il est impossible de définir le plan qui permettrait de dire que l'assertion est vraie, fausse, contradictoire, nécessaire » " (Morizot, 2009, p. 53). Façon de dire donc que l'objet représenté, par exemple ici ce qui est représenté sur la toile, n'égale pas l'objet extérieur, et "de manière plus précise, il apparaît que l'énoncé inscrit serait faux si le déictique renvoie à l'objet représenté (puisque la représentation est celle d'une pipe et non d'autre chose) mais il serait vrai s'il concerne ce que la phrase énonce (il reviendrait alors à dénoncer une erreur catégoriale puisque effectivement un tableau n'est pas une pipe) " (Morizot, 2009, p. 54). Celui-ci est l'objet primaire par rapport auquel ce qui est peint sur la toile est une modification au sens d'une image ou d'un contenu de représentation, bref c'est un objet secondaire par rapport au premier.

Ainsi, pour percevoir la pipe, il faut se diriger vers elle (intentionnalité) en tant qu'objet réellement existant ; chose qui prouve que le problème de Husserl réside dans la

détermination de "*[...] l'existence en soi*" (Merleau-Ponty, 2016, p. 153) et de la présence des objets pour le moi. Donc, l'intentionnalité est l'attribution d'une signification, d'un contenu aux objets. Et cet acte d'intentionnalité, selon Maurice Merleau-Ponty se réalise par la mime (visuelle ou acoustique), et cette expression mimique se fait à travers une expérience sensorielle et aussi une expérience vécue.

La fonction de l'intentionnalité vient par des actions de remplissage qui visent à doter les formes vides d'un contenu conjecturel comme c'est le cas dans la perception sensorielle et dans l'imagination. Ainsi, quand j'observe un tapis qu'une partie de son motif est enfoui sous un meuble et qui hors de ma vue ; il est certain que sa partie visible va susciter chez moi des intentionnalités pour tenter de compléter et de deviner le reste du motif. C'est une tentative de combler l'indéfini en se basant sur le défini. C'est le même constat quand je perçois un cube en bois déposé en face de moi, sur une table, et pour que je puisse déceler les caractéristiques générales communes à tous les cubes ; il est certain que je serais libre de transmettre ce sujet perçu dans la sphère de l'imagination tout en changeant ses aspects : ses couleurs, ses volumes, matériaux de fabrication, les objets qui l'entoure et son arrière plan. Ainsi, je peux imaginer un nombre infini de cubes sans que les changements d'aspects ne portent atteinte aux caractéristiques générales des cubes imaginés, tels que : la droiture de ses angles, l'existence de six carrés déterminant la forme ...etc. Chose qui va constituer ce que les phénoménologues appellent l'eidos, "*[...] eidos en grec, d'où nous vient le mot idée, a donné idole et video (voir en latin)*" (Melot, 2007, p. 05), ou l'identité eidétique du cube.

Ainsi, nous pouvons déduire, à travers tout ce qui a été dit, que le concept de l'intentionnalité était l'un des concepts majeurs qui ont représenté la pensée phénoménologue, que Husserl et ses adeptes ont pu tirer bénéfice de lui et de le développer après pour interpréter ces opérations complexes qui rassemblent l'être qui perçoit et le sujet perçu.

2. La théorie gestaltique

2.1. Les fondements de la théorie

L'étude de la perception a été, pour longtemps dans l'histoire de la psychologie, orienté vers un parcellement basé sur la segmentation du comportement en de premiers éléments. Ceci a perduré jusqu'à l'apparition de ce moment gigantesque, qui a élu domicile l'Allemagne, la mère patrie de la psychologie. Ce mouvement ne peut être que celui des *gestalts*, qui se considère comme un courant philosophique et psychologique à la fois. Il est

philosophique parce qu'il introduit les formules de la forme ou la structure dans l'interprétation du monde matériel ainsi que dans le monde biologique et mentale en instaurant une proximité entre les faits que les lectures traditionnelles ont séparé. Il est considéré, également, comme un courant psychologique parce qu'il applique les mêmes préceptes que la psychologie. Ainsi, la psychologie de la forme a apporté, énormément, dans le domaine de la perception en se basant sur l'expérience directe et qui constitue le point de départ pour toute psychologie. En s'appuyant sur l'expérience directe, les gestalts diminuent, significativement, le rôle de l'attention et de la culture dans la fonction perceptive à travers des données visuelles car ils voient que le monde et les images imposent leurs structures sur celui qui les observe et contemple ; et c'est pour cette raison que Heidegger a affirmé dans un premier temps que *"l'œuvre, parce qu'elle se tient très profondément « en elle-même », [...] montre une capacité ambivalente à déclencher des effets : « plus solitairement, l'œuvre, constituée en « stature » (Gestalt), se tient en elle-même et, plus purement, elle semble délier tout rapport aux hommes [...]"* (Bredekamp, 2015, pp. 35-36).

L'apparition du courant gestaltique s'est coïncidée avec la crise qu'a subit la psychologie analytique. Chose qui a donné une nécessité de lancer de nouveaux principes et structures devant la défaillance et l'insuffisance de la psychologie des éléments. Et c'était la revendication d'aller vers la psychologie des groupes, des structures et des formes. Ainsi, l'apparition de la théorie gestaltique était à la même période que la théorie comportementaliste en Amérique et il y avait une différence et un désaccord entre eux car la psychologie gestaltique a accepté l'existence d'un processus de la perception et de la représentation mentale qui traite les phénomènes comme des formes globales plutôt que comme l'addition ou la juxtaposition d'éléments simples. Donc, ces différences de base qui ont contribué à l'émergence de la gestaltpsychologie ou la psychologie gestaltique comme une révolution sur les théories précédentes.

Il est évident que les idées gestaltiques avaient des arrière-plans, essentiellement avec ce qui a été déclaré par Emmanuel Kant dans la cadre de ses études philosophiques, essentiellement quand il affirme l'unité de l'action perceptive car quand nous percevons les choses, nous pouvons rencontrer des éléments qu'on ne peut pas segmenter et scinder en morceaux ou en parties. Mais il ajoute que ses segments s'organisent a priori ou à l'avance dans des actions d'auto-liaison et que la raison durant l'opération de la perception exerçait une expérience basée sur l'unité de ces éléments.

Il est à signaler, également, que l'impact qu'avait exercé Franz Brentano en affirmant

que la psychologie est l'étude de l'expérience psychique dans les actes et non dans le contenu de ses actes. Et Ernest Mach qui a précisé que notre perception auditive ou visuelle des objets ne change pas, même si on change notre position vis-à-vis d'elles, contredisant ainsi " [...] *les théories de l'Antiquité selon lesquelles les images semblent poursuivre de leur regard, comme une ombre, le regardeur quelque soit l'endroit où il se trouve [...]*" (Bredekamp, 2015, p. 221). Et puis il y avait William James qui considérait que la segmentation de l'expérience émotionnelle en de petits fragments est une erreur, car lorsque nous voyons, nous apercevons des objets et non pas un faisceau de sensations visuelles. Et d'une façon plus significative, on trouve que le courant phénoménologiste insiste sur la description libre et fidèle des expériences directes et d'une façon impartiale, sans qu'il y est tentative d'analyser ou de segmenter ses expériences en de petits éléments.

Le mouvement gestaltique a vu le jour en Allemagne pour apporter une réponse à l'école structuraliste et comportementaliste. Elle a constitué l'une des théories qui ont sérieusement, impacté l'évolution de la psychologie, malgré les interférences des idées qui l'avaient précédé, les historiens affirmaient que le lancement officiel et effectif de ce mouvement était avec le psychologue allemand Max Wertheimer, à travers une étude qu'il a élaboré en 1910 quand il était dans un train ; l'idée lui a surgit de réaliser une expérience sur le mouvement apparent qui ne se produisait pas en observant les paysages à travers la fenêtre du train, car pour lui " *un monde n'est perçu qu'à travers une orientation, une orientation ne peut naître que de la motricité, la motricité ne peut naître que d'une expérience corporelle*" (Parmentier, 2018). De retour à la ville de Francfort, il lance une série d'expériences sur un tachistoscope. Il illumine successivement deux fentes, dont l'une est verticale et l'autre inclinée d'environ 25 degrés par rapport à la précédente, la perception que l'on a des raies lumineuses projetées dépend de l'intervalle temporel séparant les deux illuminations. Avec un intervalle de 200 millisecondes, on perçoit successivement deux raies ; quand l'intervalle est 20 millisecondes, on perçoit les deux raies simultanément ; mais, pour un intervalle optimal de 50 à 60 millisecondes, on perçoit les raies comme si elles se déplaçaient de l'une vers l'autre. Ce phénomène « phi » comme l'appelle Wertheimer, récuse l'explication élémentariste de Wundt : on perçoit des totalités structurées, dont l'organisation est irréductible à la simple somme de leurs composantes.

Ainsi, Wertheimer a été rejoint par deux jeunes chercheurs à l'université de Francfort, qui sont : Kurt Koffka et Wolfgang Köhler. Et l'accord entre eux consistait à ce que la perception sensorielle doit être une perception des globalités ou des totalités et non pas des

détails liés. Donc, les totalités sont les premières à être perçues puis elles sont analysées pour pouvoir percevoir leurs détails qui les constituent. Du coup, la théorie gestaltique en perception sensorielle est devenue un modèle pour forger des théories gestaltiques relatives à la pensée, à l'enseignement, à l'intelligence et à la mémoire. Toutes ces théories restent plausibles car elles n'ont pas nié l'existence des détails mais leurs appels étaient de commencer de la structure qui va ne conduire, sans aucun doute, vers l'assimilation des détails.

Et le mot Gestalt signifie une forme ou une configuration ou une organisation car les adeptes de l'école gestaltique accordent de l'importance à l'ordre dans lequel se structurent les éléments de chaque phénomène. Donc, le tout et l'ensemble a son importance, également, par rapport aux éléments qui le constituent car c'est l'ensemble qui détermine les caractéristiques des éléments qui le composent. Les études menées par ce mouvement sur la perception sensorielle étaient basées sur la principale vérité qui stipulait que les parties ne déterminent pas la chose perçue mais c'est sa structure générale et globale qui le fait.

Ainsi, Wertheimer a utilisé le mot Gestalt qui est traduisible en forme ou modèle pour désigner ces totalités ou globalités dynamiques ; où *"l'observation de Wertheimer montre justement comment le champ visuel peut imposer une orientation qui n'est pas celle du corps"* (Merleau-Ponty, 2016, p. 297). Et c'est pour cette raison que pour les Gestalts, le triangle n'est pas formé de trois côtés ou de trois angles qui se rassemblent car on ne peut percevoir un triangle uniquement parce qu'il y a trois lignes qui forment trois angles. Le plus important ici, c'est la forme globale car c'est elle qui est déterminante. Et ici, il est nécessaire de citer les principes (postulats gestaltistes) sur lesquels repose la théorie gestaltique :

- 1- Le monde, le processus perceptif et le processus neurophysiologique sont isomorphes ; c'est-à-dire structurés de la même façon, ils se ressemblent dans leurs structures et dans leurs principes.
- 2- Il n'existe pas de perception isolée, la perception est initialement structurée.
- 3- La perception consiste en une distinction de la figure du fond ou d'une profondeur (vase de Rubin).
- 4- Le tout est perçu avant les parties qui le forment car le tout est différent de la somme des parties ou l'ensemble prime sur les éléments qui le composent.
- 5- La structuration des formes ne se fait pas au hasard, mais selon certaines lois dites naturelles et qui s'imposent au sujet lorsqu'il perçoit.

Et malgré ce que peut penser les gestaltistes du fait que les expériences renferment en elles le caractère de la globalité et leur affirmation, pour la première fois, que le tout n'est pas similaire à la totalité des parties et qu'il faut regarder les parties suivant leurs sujets et leurs rôles et fonctions dans le tout auquel elles appartiennent ; il est évident que les adeptes de cette école n'ont pas réfuté le mode de l'introspection comme source d'informations, en stipulant "*nous avons à rechercher l'expérience origininaire [...] en deçà de la distinction de la forme et du contenu*" (Merleau-Ponty, 2016, p. 296). Ils ont insisté, également, sur l'importance des aspects héréditaires et innés, comme ils ont pointé le rôle de l'expérience antécédente et antérieure dans l'opération de la sensation et la perception, en affirmant que la sensation organise ce qui a été perçu en de modèles (patterns). Cette structuration des détails d'une seule unité est influencée par l'expérience antécédente, et c'est ainsi, que les individus arrivent à reconnaître certaines choses ou des groupes d'objets.

Mais Wertheimer voit que l'impacte de l'expérience antécédente est limitée, et on ne peut pas avoir recourt à elle dans toutes les situations. Il a conclu, à travers ses expériences, que l'expérience perceptive n'est un amas d'un certain nombre de stimuli que nous recevons ; mais, en l'occurrence, il s'agit d'une structuration de ces stimuli ou une "*[...] constellation des stimuli [...]*" (Merleau-Ponty, 2016, p. 294) suivant une série de lois tels que : la loi de la bonne forme, la loi de la continuité, la loi de la proximité, la loi de la similitude, la loi de destin commun, la loi de familiarité. Et bien évident, d'autres lois qui nous aident à la structuration de la perception, tout en choisissant ce qui nous sied le mieux et qui s'adapte avec notre vitesse et style pour résoudre un problème. Donc, nous percevons ce qui est près en premier lieu ou les objets les plus proches, les plus claires, les évidentes et les plus proches à nos connaissances. Nous avons tendance à regrouper les objets similaires dans des unités plus grandes, et nous séparons les objets qui s'opposent dans de petits groupes qui se ressemblent ; comme nous essayons d'introduire l'élément de la continuité dans les éléments discontinus ou incomplets.

Ainsi, nous parviendrons à lire « république française » malgré l'absence de la lettre « i » dans « république ». Et si nous voyons un panneau lumineux en forme circulaire, nous allons saisir qu'il s'agit d'un cercle, même si l'une des lampes formant le cercle, est grillée. Comme nous pouvons saisir le sens d'une phrase, dans une conversation téléphonique, même s'il y a avènement d'une petite coupure dans la conversation et nous pouvons deviner ce qui manquait de la phrase à travers le sens globale de cette dernière, et "*ici encore, nous pouvons dire que la forme « s'ouvre » et dépasse l'aporie traditionnelle qui l'opposait au « contenu » :*

« *Bien loin qu'on en vienne à un conflit entre le contenu de la perception et la forme (...), tous deux s'entremêlent et se confondent en une parfaite unité concrète.* » ". (Didi-Huberman, 2014, p. 163)

Donc, la psychologie gestaltique a entamé l'étude de la perception sensorielle, et elle a réalisé des avancées colossales et essentiellement dans la perception visuelle des formes et des images qui ont pris une grande importance dans ses recherches. Les chercheurs gestaltistes ont mené d'innombrables recherches en dressant une série de conditions et de lois qui contrôlent le processus de ces recherches, tout en cernant l'opération de la perception de l'image, essentiellement ce qui concerne la relation entre le tout avec les détails, la forme avec le fond, l'ancrage d'une forme et la perception de l'espace et l'expérience visuelle.

2.2. La perception de l'image dans l'école gestaltique

a- Le tout et les détails : La perception chez les gestaltistes est perception globale et non pas une perception de détails. Ceci s'applique sur toutes les formes de perception, même la perception visuelle. Et c'est pour cette raison que les gestaltistes fournissent quatre hypothèses qui organisent l'opération de la perception des images et des formes. Deux d'entre elles concernent la nature de la perception sensorielle des images et des formes ; et deux sont relatives à la nature de la relation entre les composantes (le tout et les détails), que nous pouvons résumer comme suit :

- La perception d'une image est une perception directe et intuitive, elle également une perception émotionnelle et sensorielle.
- Toute perception est un tout car l'être perçoit la forme comme un tout structuré car *"seule une forme est évidente, seule une forme a ou est une essence, seule une forme se présente comme telle. [...] la forme est la présence même"* (Didi-Huberman, 2014, p. 159) ; et il n'y a pas de séparations entre ses éléments, ce qui est, nettement évident dans les tours de magies ; qui consistaient à exposer deux formes ou deux images perceptibles par leurs similitudes, à part que certains éléments qui les constituent, présentent quelques différences. Ces dernières ne peuvent être perçues qu'à travers un effort attentionnel et d'un balayage optique bien organisé. Et c'est pour cette raison, les gestaltiques admettent que l'éducation visuelle ou l'éducation à l'image devrait combattre les préjugés qui stipulent que voir suffira pour croire que tout est assimilé et compris car l'image ou la forme ne peut être reconnue qu'à travers une analyse minutieuse.

- Le tout englobe les détails et les parties, et il les domine. Les éléments qui constituent les formes ci-dessous ne se perçoivent pas comme des éléments indépendants mais ils se perçoivent dans un cadre global, c'est-à-dire, dans le cadre d'un : triangle, rectangle, cercle.

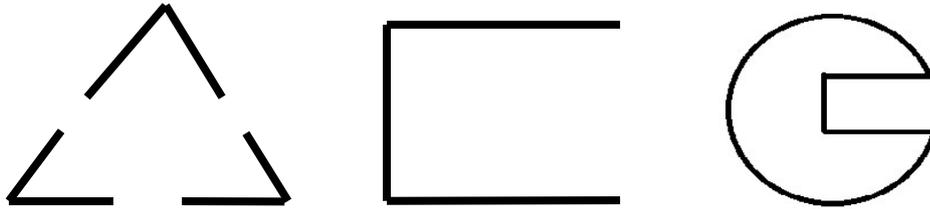


Schéma n° : 02

Formes représentant la globalité

- La perception d'un tout ou d'un ensemble ne peut se réaliser en effectuant une simple addition des détails, car si nous enlevons un élément d'un ensemble pour transférer vers un autre ensemble, cet élément prendra de nouvelles significations et totalement différentes de la première. Et si nous prenons un élément d'un même ensemble, nous allons avoir un ensemble complètement différent et qui n'a pas la même forme de l'ensemble initial. La même chose se reproduira si nous remplaçons un élément par un autre.

Et il est acquis, que dans la psychologie conventionnelle considérait toute chose que nous observons comme une mosaïque formée de fragments ou de petits carreaux colorés qui, une fois assemblés, reconstituent le paysage que nous voyons. Max Wertheimer a remis en cause cette vision en insistant sur le fait qu'en réalité, nous voyons le paysage comme un ensemble doué d'un sens, et par conséquent les gestaltistes ont affirmé que l'être humain, en regardant par la fenêtre une route, il percevait instantanément les arbres, les voitures et le ciel ; pour arriver à un constat qui stipule que "*la vue reste un ensemble*" (Gervereau, Voir, Comprendre, Analyser les images, 2004, p. 70). Et quand les éléments ou les détails se rassemblent, il y a de nouvelles choses qui apparaissent.

Il est évident que la musique est la plus significative comme exemple, car quand nous jouons une gamme de partitions, forcément une nouvelle composition musicale va apparaître. Et ici se réalise le principe fondamental des gestaltistes : « le tout n'est pas un ensemble de détails ». Et si nous observons une image, nous allons voir une représentation générale, et à

chaque fois que nous l'observons de nouveau, ses détails vont se révéler davantage. Et l'apparition de ces détails vont contribuer à redonner à l'ensemble une forme encore plus précise, car " [...] *les formes toujours variables selon la perspective [...]*" (Merleau-Ponty, 2016, p. 352) ; et cette opération est appelée la composition ou la formulation. Ainsi, si nous observons un carré, nous allons le voir comme un ensemble, et nous n'allons pas le voir comme un ensemble de côtés et d'angles, mais nous allons le voir comme un carré, et le côté comme un côté du carré, et l'angle comme un angle du carré ; c'est-à-dire que les caractéristiques des détails vont être tirées du caractère de l'ensemble (le carré). Donc, l'idée de la globalité précède et elle antérieure et elle dominante sur l'idée de partialité ; et l'être humain favorise la globalité en complétant ce qui manque ou absent.

Alors, la perception, selon les gestaltistes, est une opération active, positive et sélective, qui tend à choisir et à préciser. Et elle n'est pas une opération négative comme elle a été décrite par Jean Piaget, malgré que ses travaux avec Bärbel Inhelder " [...] *ont joué un rôle décisif dans la compréhension des images en proposant de les considérer non plus comme des reflets de la perception, mais comme participant d'un système symbolique de représentations*" (Tisseron, 2010, p. 28). Alors, la perception ne constitue pas une première étape dans les opérations cognitives comme prétendaient les écoles de psychologie. La perception est, plutôt, une opération qui repose sur des concepts et des catégories cognitives globales qui lui sont propres. Ainsi, la perception est une opération capable de choisir et d'exclure, d'inclure et d'intégrer tout ce qui est essentiel et indispensable dans la formation des structures, des formes et des combinaisons globales, comme elle est capable de délaissier tout ce qui s'oppose avec ces structures gestaltiques. Puis, les choses perçus peuvent être influencées par des conditions bien précises et qui contrôlent notre perception et la rendent unique par rapport à d'autres de ce qu'il se présente dans l'espace qui nous entoure ; et que nous percevons les choses, qui sont sous nos sens, comme des unités globales, pourtant nous essayons, ultérieurement, de vérifier ses détails.

b- Le fond et la figure : ce qui est appelé la forme et le contexte, et ce point prend en charge l'étude de l'organisation intérieure et extérieure de formes visuelles, en se basant sur le questionnement : que peut-on percevoir dans un contexte totalement homogène.

Paul Guillaume (qui considérait que "*l'œil tient compte de l'éclairage*") (Noble, 2008, pp. 127-147) décrivait une expérience qui consistait à mettre des individus devant un écran illuminé par une lampe réfléchissant une lumière faible ; cet écran couvre tout le champ visuel. Ainsi, l'écran ne se voyait pas comme un espace mis au centre et la lumière remplissait

tout l'espace. En augmentons, graduellement, l'intensité de la lumière, la perception de l'espace et de la distance varient selon ces changements en lumière. Donc, on ne peut pas parler de perception des objets sans l'existence de ses variations et changements dans l'intensité des stimuli dans un champ visuel. Ainsi, *"la chaise réelle est toujours en excès par rapport à la chaise perçue, elle est toujours en mesure de lui donner de nouvelles déterminations phénoménales, non seulement en ce qui concerne ses qualités intrinsèques (sa matière, son aspect), mais aussi et surtout pour ce qui est des relations qu'elle entretient avec les autres objets du monde (sa position dans la pièce, qui l'occupe, sa proximité ou son éloignement par rapport aux autres objets...)"* (Lavaud, 2015, p. 227)

A travers cet exemple expérimental de laboratoire, une règle générale se dégage et qui consiste au fait que les choses perceptibles ne peuvent pas exister que par leurs relations avec la profondeur dans un champ visuel. Et cette règle ne concerne pas seulement les données visuelles, mais elles englobent tous les objets et les faits perceptibles tels que le son qui libère d'autres sons qui viennent de la profondeur de sa formation ou du bruit et du parasite. Ainsi, tous les champs, qui peuvent être perçus, se séparent en forme et fond, puisque dans un paysage ou dans le discours visuel il y a une forme et une figure ou image qui se distingue du fond, et cette forme est saillante et apparente par rapport au fond qui est sous ou derrière l'image.

Les gestaltistes nous informent que la méthode avec laquelle s'observent les informations visuelles, se basent sur la discrimination car avant de revoir les informations visuelles, il est nécessaire de pouvoir distinguer les formes, qui transmettent ces informations, de leurs fonds. Cette distinction essentielle est appelée l'arrière-plan. Donc, la forme c'est la figure alors que l'arrière-plan est celui qui se voit par rapport à la figure ou ce qu'on peut discriminer à travers lui. Alors que Lacan insisté sur *" [...] la capacité de l'œuvre à regarder les hommes"*, et il ajoute qu'*" [...] à partir de la double signification de regarder, qui peut signifier tout autant « voir » que « concerner », à développer une théorie opposée, qui s'acharne à prétendre que le regardeur est regardé par les choses"* (Bredenkamp, 2015, p. 38). Il est à noter qu'un certain nombre de différences existent entre la forme et l'arrière-plan et qui sont les suivantes :

- L'arrière-plan est plus simple que la figure car l'arrière-plan se caractérise par la succession et la continuité. Et si on observe une image qui représente un paysage maritime, la couleur bleue de la mer représente l'arrière-plan de l'image et nous allons constater que les figures des oiseaux et embarcations sont saillantes tandis

que la continuité dans la mer lui octroi une simplicité par rapport à la figure qui est saillante et discontinue et qui lui octroi une complexité

- La figure se limite par les contours qui les déterminent, alors que l'arrière plan n'a pas de limites. Ainsi, on peut dire que la figure a une forme et l'arrière-plan n'a plus de forme.
- Quand la figure est saillante, l'arrière-plan va disparaître car la focalisation et l'attention sera sur la figure.
- La figure est cohérente par rapport à l'arrière-plan car elle est plus saillante et détaillée à l'intérieur et qui la rende prioritaire vis-à-vis de l'arrière-plan.

Et pour distinguer une figure par rapport à un arrière-plan ; il ya ne série de lois qu'il faut observer (Wikipedia, 2022) :

- **La loi de petitesse** : la petite figure apparaît plus séparée par rapport à un arrière-plan plus grand.
- **La loi de simplicité** : la figure simple est plus saillante que la figure complexe.
- **La loi de régularité** : la figure est cohérente car elle est plus régulière que l'arrière-plan.
- **La loi de symétrie** : il s'agit de la partition organisée et symétrique des éléments d'une figure quelconque.
- **La loi de différenciation** : la figure représentée d'une façon bizarre et inventive pousse la forme à être plus saillante.

Quant aux éléments distinctifs et qui forment les figures, les gestaltistes citent une série de critères, à travers lesquels on peut saisir des composantes qui forment une figure ; et qui sont les suivant :

- **La proximité** : nous avons tendance à regrouper les points d'abord les plus proches les uns des autres.

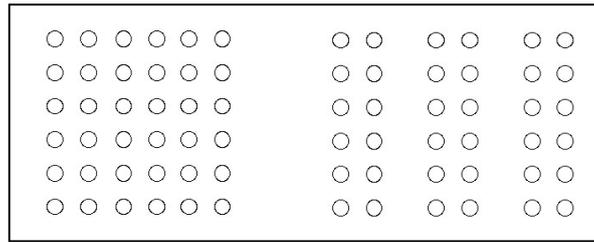


Schéma n° : 03

La proximité

- **La similarité** : si nous n'avons pas la possibilité de regrouper les points, nous allons essayer de repérer les plus similaires entre eux pour percevoir une forme.

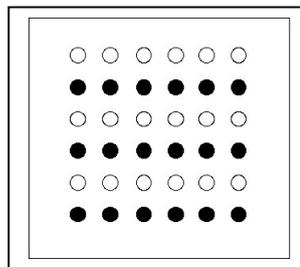


Schéma n° : 04

La similarité

- **La continuité** : les points rapprochés essayent de représenter des formes lorsqu'ils sont perçus. Nous les saisissons dans une suite, comme des prolongements les uns par rapport aux autres.

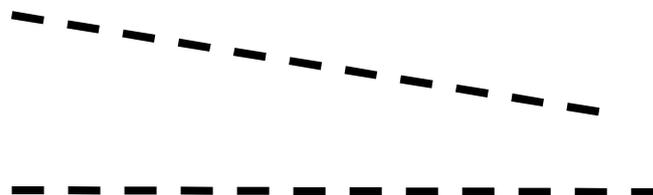


Schéma n° : 05

La continuité

- **La familiarité** : on perçoit les formes les habituelles et plus significatives pour nous.

Ces lois agissent en même temps et sont parfois contradictoires, et elles ne sont pas définitives car on peut croiser des données visuelles où la distinction entre le fond et la figure s'avère plus que difficile car l'image, dans ces situations, a une figure et forme ; par contre, l'arrière-plan ne possède aucune forme.

Donc, on peut constater que les règles de distinction entre la figure et son fond sont des lois qui ne s'appliquent pas sur toutes les figures visuelles. Notre perception peut être manipulée, dans ces cas, par une illusion visuelle, et que la figure possède une représentation et des contours nécessaires pour la distinguer et la séparer du reste ; alors que le fond n'a pas de limites. Tous ces éléments majeurs se distinguent par le fait qu'ils sont des figures, tandis que les éléments qui sont relatifs à l'arrière-plan sont graduels, suivant "*le principe d'identité chromatique, sont unifiées toutes les régions connexes où les niveaux de gris (ou de couleur) sont constants, ou varient lentement (dégradés)*" (D'Ales, Froment, & Morel, 1999). Et le tout est soumis, dans sa perception, à une série de lois et de règles qui illustrent les relations dynamiques entre ses constituantes. Alors, l'image dans la perception est une figure, et elle est le tout ou la globalité qui jaillit ; par contre, le fond est l'arrière-plan dont la figure (image) jaillisse, et c'est lui qui impacte les caractéristiques de l'image qui apparaît à travers ce fond.

c- L'ancrage de l'image (forme) : l'évocation de l'ancrage des formes ou "*points d'ancrage*" (Merleau-Ponty, 2016, p. 297), nous contraint à adopter le concept qui ressort de ce questionnement : que signifie l'ancrage dans la théorie gestaltique ?

Quand une multitude de formes sont possibles dans un ensemble, une de ces formes jaillit et se fixe et s'enracine, c'est-à-dire, il a la capacité d'attirer l'attention, et ici "*[...] il s'agit de comprendre comment une forme ou une grandeur déterminée – vraie ou même apparente – peut se montrer devant moi, se cristalliser dans le flux de mes expériences [...]*" (Merleau-Ponty, 2016, p. 353). On considère qu'une forme est enracinée ou ancrée quand elle obéit, plus que les autres formes, aux lois gestaltiques, que nous avons citées antérieurement ; et principalement ceux de la simplicité, de la régularité et de symétrie car ces lois d'ancrage sont conformes à celles de la nature, à savoir : la simplicité, la précision, l'équilibre et la relativité.

Ainsi, et selon la relativité des lois qui caractérisent la forme dans son fond, on peut entrevoir deux visages ancrés au même degré avec la représentation d'un vase (Apprendre.Photo, 2017).

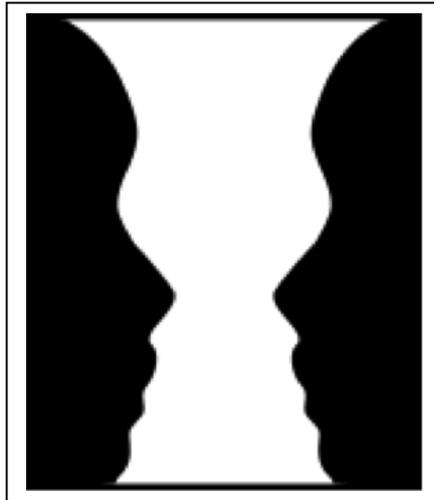


Schéma n° : 06

Le vase d'Edgar Rubin

Et parmi les théories qui illustrent les modalités pour mesurer l'ancrage, on peut citer cette méthode :

- Une méthode qui consiste à raccourcir le temps de la réception/perception, en utilisant un projecteur et de projeter une image accompagnée d'un éclairage constant pour un dixième de seconde $1/10$ puis $1/2$. Par la suite, les spectateurs évoqueront ce qu'ils ont perçu et le degré d'ancrage et d'incrustation de formes bien précises.
- Une méthode qui consiste à voiler une partie d'une image par l'usage de hachures.
- Une méthode plus moderne qui consiste à étudier le mouvement des yeux sur une image proposée afin de repérer les endroits inspectés par l'œil avant les autres emplacements.

Ainsi et selon de référence de l'analyse visuelle, l'intégration des habilités supérieures telle que la réception figure-fond repose sur les capacités visuelles primaires (contrôle oculomoteur, champ visuel, acuité visuelle) et l'intégration d'habilités de niveau inférieur (attention visuelle, mémoire visuelle). En outre, le processus perceptivo-visuel s'acquiert et s'améliore avec le développement, l'expérience et la pratique, ainsi qu'avec la stimulation provenant de l'environnement.

d- La perception de l'espace : il est évident que, ce que nous avons avancé est

quasiment impossible de se réaliser sans toucher au problème de la perception de l'espace. Les gestaltistes appellent « perception de l'espace », toutes les manifestations géométriques des choses : localisation, direction, grandeur, distance. Ils insistent aussi sur l'aspect relationnel par opposition à l'aspect qualitatif dans la perception des formes ; car ils considèrent que le premier est plus fréquent que le deuxième. En d'autres termes, il s'agit de faire la différence entre "*l'espace spatialisé*" et "*l'espace spatialisant*" car "*dans le premier cas, j'ai affaire à l'espace physique, avec ses régions différemment qualifiées ; dans le second, j'ai affaire à l'espace géométrique dont les dimensions sont substituables [...]*" (Merleau-Ponty, 2016, p. 291)

Il est acquis que la théorie gestaltique a construit, en tant que théorie philosophique et psychologique, son concept relatif à l'espace, sur les vestiges du courant analytique qui a été adopté par la vision classique. Cette dernière considérait qu'elle interpréter l'espace suivant les sens primaires. Et comme la main et l'œil ont cette capacité de mouvement, il est évident que chaque point dans l'organe récepteur peut être stimulé par n'importe quel point dans l'espace. Ainsi, quand l'œil pivote ; l'image qui se traduit sur la rétine ne change pas en fonction du changement de l'apparence des choses, mais au contraire, quand l'œil suit un objet en mouvement, ce dernier n'est pas statique malgré sa stabilité sur la rétine. Donc, les gestaltistes reconnaissent la nécessité d'accepter que la relation entre l'organe percepteur et les objets est un peu désordonnée suivant la position de ses organes ; mais d'autres difficultés similaires, relatives à d'autres parties de la forme, sont à déplorer :

- Comment peut percevoir des choses à des distances différentes pour l'œil, du moment que ces distances, tout au long du faisceau optique, ne se traduisent pas sur la rétine ?
- D'où viennent les multiples illusions spatiaux-visuelles, traitées par la psychologie depuis des décennies, et qui n'ont pas été interprété par les lois de géométrie visuelle.

En l'occurrence, un certain nombre de philosophe ont nié l'existence de l'expérience visuelle. Georges Eugène Sorel affirme sa théorie qui consiste à dire que l'expérience visuelle est comme le reste des expériences perceptives car elle possède les conditions pour satisfaire. Ainsi, il va falloir chercher dans les similitudes entre l'intentionnalité de la perception visuelle et l'intentionnalité de la croyance ; et c'est pour cette raison que le relationnisme qui "*est avant tout une théorie de la perception « véridique »*". *Pour entrer en relation perceptive avec un objet sensible, il faut que celui-ci existe, qu'il soit réel. La théorie ne se prononce pas sur*

les cas où l'expérience visuelle n'atteint pas le monde, notamment lorsque le sujet est victime d'une hallucination visuelle " (Dokic, 2022). Donc, l'expérience visuelle ne s'arrête pas devant la représentation des situations perçues mais une fois ces situations sont satisfaites et accomplies, établissent un contact direct avec ces situations. Et dans ce sens, elles incarnent une présentation de ces situations avec minutie ; alors que ce n'est pas le cas avec la croyance car il y a une forme d'inconscience, tandis que l'expérience visuelle suppose de la conscience. Et c'est pour cette raison que les expériences de perception visuelle sont considérées comme des faits mentaux conscients.

e- Espace et extension/expérience visuelle: les gestaltistes affirment, dans ce contexte, qu'il ne faut pas faire l'amalgame entre les concepts de l'espace et celui de l'extension, car ce dernier est acquis intuitivement par l'enfant ; tandis que l'espace n'est pas perceptible que par une pensée absolue et mathématique. Ils ajoutent que l'intelligence lie les autres données perçues, à la perception visuelle, remplissant ainsi, un rôle de combinaison et d'interprétation. Ses jugements sont en rapport avec le fait de se souvenir des autres expériences de perception et l'interprétation de leur origine dans les catégories sociales. Ainsi, l'être est lié au vécu, de ce qu'il entend à la notion de l'espace, géométrique ou abstrait, et qui représente une schématisation qui cristallise les différentes expériences motrices et visuelles des individus dans l'extension.

La perception visuelle est, donc, une opération complexe de réception, de fusion et d'analyses des stimuli visuels en utilisant des actions, à la fois motrices et mentales ; ainsi que des opérations motrices conditionnées par l'établissement de la différence entre la lumière et la capacité à voir les petits objets et les compétences oculaires nécessaire pour mouvoir les yeux en même temps. Ainsi, la perception visuelle est liée, aussi, avec les valeurs et modèles culturels ; et l'éducation visuelle doit prendre en considération l'intégralité des manifestations naturelles. Georges Eugène Sorel dans son livre « l'intentionnalité », a choisi l'intégralité de ses exemples relatifs à la perception visuelle, quand il a évoqué l'intentionnalité car " *si l'expérience visuelle n'est pas une relation, que peut-elle bien être ? Selon l'intentionnalisme, elle est essentiellement une représentation mentale du monde, qui peut être correcte ou incorrecte. Lorsqu'elle est incorrecte, l'expérience est au moins en partie illusoire ou hallucinatoire. Au contraire du relationnisme, l'intentionnalisme propose donc une théorie unifiée de l'expérience visuelle que celle-ci soit véridique ou hallucinatoire*" (Dokic, 2022).

2.3. La théorie gestaltique et l'apprentissage

Le sujet de l'apprentissage n'était pas le sujet de prédilection des premiers théoriciens gestaltistes, car " la « Gestalttheorie » et les psychologues de la forme insistent ensuite sur les limites de simples conditionnements et précisent que la compréhension de schèmes d'actions complexes est primordiale. On avance alors la notion de compréhension" (Rolland, 2010, pp. 127-144). Ainsi, l'intérêt des gestaltistes s'est focalisé sur les opérations de la perception sensorielle, et la manière avec laquelle les individus interprètent ces choses perçues. Donc, elle n'est pas une théorie destinée à l'apprentissage, mais elle est beaucoup plus destinée au sujet de la perception. Mais les gestaltistes ont eu quelques contributions qui touchent directement l'apprentissage et qui se résument dans les points suivants :

- **L'apprentissage s'opère à travers la prévoyance** : les gestaltistes affirment que l'apprentissage repose sur la capacité de l'individu à réaliser la situation globale avec laquelle il interagisse, et de la nature de la relation fondée avec les éléments de cette situation ; et ici, il faut rappeler que "la contribution de la psychologie de la Gestalt à l'éducation réside dans ses idées sur l'organisation et la compréhension des stimuli. L'univers scolaire de l'enfant n'est pas seulement une collection de stimuli discrets, mais il a une structure et une signification. L'enfant est capable de comprendre les choses, il a une intuition" (Gestaltisme : bien comprendre la théorie de la Gestalt, 2022). Les gestaltistes voient que l'opération de l'acquisition du comportement s'effectue d'une manière subite à travers l'opération de prévoyance « insight » ; ainsi, l'apprenant réorganise ses perceptions sensorielles dans une situation, d'une manière qui va lui permettre de découvrir sa structure sous-jacente. Et parmi les caractéristiques de l'apprentissage par prévoyance, on peut noter ce qui suit : 1- la transition d'une étape de résolution vers la solution est une transition subite. 2- la performance basée sur une solution prévoyante par restructuration des acquis se déroule d'une façon souple et sans erreurs, si l'apprenant arrive à déduire une règle pour résoudre un problème. Et il peut l'appliquer ultérieurement pour résoudre des problèmes similaires.
- **L'apprentissage est basé sur la perception** : l'apprentissage est tributaire de la manière avec laquelle, l'apprenant arrive à percevoir les relations entre les différents éléments qui compose une situation quelconque et les liens qui existent entre ces éléments ; et de connaître les structures sous-jacentes du sujet qu'il traite car la compréhension favorise un apprentissage rapide, tout en sachant que la chose que

nous apprenons est préexistante dans la perception avant de migrer vers la mémoire puisque l'impacte qui y s'incruste laisse l'apprentissage possible ; et même les profils de compréhension, qui sont au nombre de trois "[...] *permettent de savoir par quel canal sensitif les informations sont enregistrées. Il y a la vision (visuel), l'audition (auditif) et le ressenti (kinesthésique)* " (Michel, 2012, p. 47). Donc, ne pas percevoir l'objet ou le sujet signifie qu'il est impossible de l'apprendre. Et l'opération de la perception se déroule en deux temps : 1- étape de réorganisation des stimuli sensoriels dans des unités gestaltiques distinctes perceptibles. 2- étape d'interprétation qui repose sur l'étape précédente, et sur la capacité de réorganiser les stimuli sensoriels. Cette étape repose, également, sur la conscience de l'individu et ses expériences antécédentes, sa construction cognitive, ses valeurs, ses motivations et ses orientations.

- **L'apprentissage implique la réorganisation** : le concept de l'apprentissage renferme, selon les gestaltistes, l'idée de réorganiser les éléments des situations ; d'un état où ces éléments sont différents et entretiennent des relations pas évidentes entre eux, vers une nouvelle situation où les relations entre ses éléments seraient significatives pour l'apprenant, et où il peut vaincre toute confusion pour que la situation soit évidente et que la perception s'accomplisse en réorganisant les dits éléments. Cette organisation se fera selon les lois gestaltiques de perception, et qui ne sont en réalité que la traduction d'une seule loi dite « la loi de la bonne forme », qu'on peut résumer comme suit :

-La loi de clôture : les formes tendent à établir des liens entre elles pour former une seule unité. Ainsi, nous voyons des formes même si elles ne sont pas complètes en réalité car nos yeux tendent à tisser des liens entre les différents points, lignes et couleurs pour constituer des formes.

-La loi de destin commun : des parties en mouvement ayant la même trajectoire sont perçus comme des éléments d'une même forme.

-La loi de la proximité : les éléments les plus proches sont regroupés en unités de par leur proximité. Donc, "*[...] les éléments proches les uns des autres font partie d'un tout*" (Andry, 2021,)

-La loi de similitude : les éléments similaires tendent toujours à se regrouper dans la même entité.

-La loi de continuité : les éléments rapprochés tendent à représenter des formes lorsqu'ils sont perçus, nous les percevons dans une continuité, comme des prolongements les uns par rapport aux autres.

-La loi de familiarité : on perçoit les formes les plus familières et les plus significatives.

- **L'apprentissage suppose la perception intérieure de ce qui est acquis :** l'apprentissage renferme des aspects cognitifs réels car il n'est pas une série de liens selon des principes mécaniques, mais il est plutôt la reconnaissance totale de la nature, de la structure et des relations intrinsèques des situations cibles pour les apprendre car l'essence de l'apprentissage est de connaître les lois et les relations intrinsèques de la situation qu'on veut apprendre, et comme *"nous sommes des machines à interpréter. Il ne se passe pas un instant sans que nous n'interprétions, que nous n'attribuions du sens aux phénomènes auxquels nous sommes confrontés, afin de les comprendre"* (Mucchielli, 2012, p. 5).
- **L'apprentissage en utilisant les moyens et les résultats :** l'apprentissage est lié aux moyens engagés et aux résultats à obtenir. C'est-à-dire l'apprentissage est une quête pour découvrir les propriétés et les essences des choses, et de tout ce qui y en découle comme résultats sur nos comportements.
- **L'apprentissage est fondé sur la prévoyance pour éviter les erreurs :** l'action d'assimilation d'une situation/problème renferme dans sa structure ce qui peut nous éviter de s'induire en erreur car le comportement qui en résulte n'est pas aléatoire mais il est structuré, bien éclairé et intimement liée à cette situation.
- **La compréhension et la prévoyance permettent de transmettre l'impacte de l'apprentissage :** la théorie gestaltique affirme que la compréhension et la prévoyance nous mènent à acquérir un principe ou une règle liée à une situation bien précise. Cette règle est applicable dans d'autres situations similaires à la situation initiale qui est acquise. Et c'est l'objectif ultime de tout apprentissage.
- **L'apprentissage par prévoyance est une récompense en lui-même :** la théorie gestaltique considère que les résultats de l'apprentissage par prévoyance constituent une forte consolidation à ce type d'enseignement car la satisfaction et la joie accompagnant cet apprentissage, et qui résulte de l'assimilation des relations et de la signification de la situation, constitue une expérience joyeuse pour l'apprenant car il

a appris quelque chose. Et c'est pour cette raison que les gestaltistes refusent toute récompense matérielle telle que les cadeaux et les notations élevées car elles perturbent l'apprenant et distraient son esprit pour mieux comprendre et mieux prévoir.

Ainsi, la théorie gestaltique était une véritable révolution sur les idées qui primaient à l'époque, à travers l'intérêt accordé à la perception, le comportement collectif et de masse, l'expérience complexe...etc. En conséquence, elle a pu occuper une place de premier rang dans les recherches en psychologie, notamment ce qui est en relation avec la perception visuelle et les lois qui régissent ses actions complexes.

3. Les théories de l'image

Penser par l'image est un dépassement des limites de la réalité instantanée. Il permet à l'individu de rappeler le passé et le revivre, comme s'il en train de se dérouler pour une deuxième fois. Il lui permet, également, de penser au futur et de l'imaginer tout en incitant son imagination et de la faire développer, où " [...] *perception et pensée sont indissociablement liées*" (Arnheim, 1997, p. 05). Parmi les théories de l'image, on citer ce qui suit :

3.1. Rudolf Arnheim et la pensée visuelle

La pensée visuelle est une tentative pour comprendre le monde à travers le langage de la forme et de l'image comme l'avait annoncé Arnheim dans son livre « la pensée visuelle » en 1969. Il a distingué entre deux types de cognition qui sont : "*la cognition intuitive et la cognition intellectuelle*" (Arnheim, 1997, p. 246). Daniel Kahneman a défendu, aussi, l'idée de deux systèmes cognitifs, l'un rapide et intuitif ; l'autre, plus lent et analytique, et c'était l'objet de son fameux ouvrage « système 1 / système 2 : les deux vitesses de la pensée ». Donc la cognition se divise en deux :

3.1.1. La cognition intuitive : elle se passe, selon Arnheim, dans le champ de la perception, où interagissent les forces d'une façon libres. Elle est en grande partie, un processus subconscient car elle " [...] *se situe dans un champ perceptif de forces en libre interaction. Considérons, par exemple, la façon dont une personne appréhende un tableau. En parcourant du regard la surface délimitée par le cadre, l'observateur perçoit les différentes composantes de l'œuvre, c'est-à-dire les formes, les couleurs et les rapports qui les unissent. Ces composants exercent leurs effets perceptifs l'une sur*

l'autre, si bien que l'observateur reçoit l'image globale en tant que résultat de l'interaction de ces composantes" (Arnheim, 1997, pp. 246-247). Elle s'appuie sur un mode de pensée non-linéaire, rapide et non-verbal. C'est ce qui se passe quand un individu essaye de percevoir un tableau de peinture. Il commence par faire un balayage optique de la zone délimiter par le cadre du tableau. Puis il perçoit les différents composants de ces tableaux tels que les formes et les couleurs. Ces composants exercent de l'influence, les unes sur les autres, en matière de perception ; d'une manière à ce que le récepteur reçoit la forme globale en tant qu'une interaction entre les différentes composantes du tableau. Toute cette opération se déroule à l'intérieur du cerveau du récepteur, de l'auditeur ou du téléspectateur. Arnheim affirme que cette interaction est très complexe, et qu'une grande partie se passe d'une manière inconsciente, et que cette interaction devienne consciente vers la fin, quand nous arrivons à la formulation d'une appréciation totale du tableau ou d'une partition musicale, ou encore d'une œuvre littéraire. Cette appréciation est organisée et aménagée d'une façon délicate, tout en précisant ses propres constituantes à travers leur position ou fonction dans l'œuvre. Arnheim précise qu'une grande part de notre réflexion et de notre comportement pour résoudre les problèmes est basée et s'active à travers cette cognition intuitive ou sur "la pensée synoptique" (Arnheim, 1997, p. 247).

3.1.2. La cognition intellectuelle : elle est plus analytique, et c'est un mode de pensée linéaire et plus lent que la cognition intuitive. Dans ce type de cognition, l'individu, au lieu de capter l'image globale ou l'œuvre en tant qu'un tout ; il délimite les composants et les interrelations qui composent ce travail. Il procède à la description de chaque couleur, de chaque forme, chaque note de musique, et de chaque phrase ...etc. Ensuite, il prépare des grilles dédiées à ces composants, puis avance vers la description des liens et relations existantes entre ces composants. Après, il essaye d'établir des combinaisons entre ces composants. Donc cet observateur " [...] a isolé des éléments et des rapports parmi les données du champ perceptif, afin d'établir la nature spécifique de chacun. Des concepts stables et indépendants se développent ainsi à partir des entités plus au moins circonscrites qui constituent le champ perceptif. En cristallisant progressivement les concepts perceptifs extraits de l'expérience directe, l'esprit acquiert les formes stables qui sous-tendent une pensée cohérente" (Arnheim, 1997, p. 247)

Rudolf Arnheim affirme qu'il n'y a pas, nécessairement, de conflit entre la cognition

intuitive et la cognition intellectuelle car la pensée créative et l'appréciation artistique, même dans les arts et les sciences, se caractérisent de cette interaction entre les différentes forces intrinsèques et qui reste permanentes et l'intensité de cette interaction est déterminée par le contexte. Ce qui change, c'est que la cognition intuitive est totale et combinatoire, alors que la cognition intellectuelle est partielle et analytique ; et elles sont les deux nécessaires dans les opérations de perception.

L'être humain et les animaux, selon Arnheim, dépendent dans la plupart du temps, de la perception visuelle. Et c'est pour cette raison que l'enfant dessine ce qu'il voyait et non pas ce qu'il connaissait. Et sans vouloir établir la rupture entre les opérations de perception et celles de cognition ; on peut constater que toute activité visuelle renferme une action pour capter les caractéristiques générales qui distinguent le sujet perçu. Ainsi, toute connaissance visuelle sur un sujet perçu, nécessite une perception des caractéristiques structurelles et qui constituent une nécessité pour l'enfant. Donc, il y a des caractéristiques primaires des sujets ou objets et elles ne sont pas individuels car l'enfant reconnaît initialement la qualité générale de « triangularité » pour pouvoir faire la différence, ensuite, entre les différents types de triangles individuels (triangle isocèle, scalène, rectangle, équiangle, isoangle, obtusangle, acutangle). Ainsi, l'enfant est capté par les représentations précoces basées sur l'observation démunie d'une grande expérience, c'est-à-dire il s'attache aux généralités qu'aux détails qualitatives.

Arnheim a cité dans son livre « La pensée visuelle » que si un individu veut se mettre à la trace de la pensée visuelle, c'est-à-dire comprendre le monde à travers les images ; il doit observer les formes et les relations bien fondées. Et ces formes existent, selon lui, dans les œuvres des étapes précoces du développement mental. Et ce qui illustre ceci sont les dessins des enfants car le cerveau d'un petit enfant s'éveille et s'active avec les formes primaires et simples et qui sont facilement reconnaissables par rapport à la complexité des sujets qu'ils dessinent.

Le choix et la précision des concepts visuels renvoient à un comportement de résolution de problèmes, dénommé par Arnheim : "*l'intelligence de la perception visuelle*" (Arnheim, 1997, p. 21). Ainsi la perception d'un sujet ou d'un objet signifie la découverte de sa forme simple qui sera mentalement concevable. Et c'est la même chose pour les représentations qui sont nécessaire pour le fonctionnement de l'image. Donc, le problème renferme une sorte de solution à travers la perception de l'objet simple et qui facilement assimilable avant de formuler les concepts représentatifs propres à cet objet afin de créer les images qui lui sont propre ; il ne faut pas négliger la nature du canal et du médiateur (couleurs, lignes, matières

...etc.) et la manière avec lequel il est utilisé. La résolution de ce genre de problèmes dénote d'une agilité et performance supérieure, et elle varie d'une personne à une autre, même chez les enfants de bas âge.

Il est évident qu'avoir conscience de ces lois relatives à la forme et qui se sont manifestées d'une façon profonde chez les gestaltistes allemands, chose que nous constatons aussi chez Arnheim, qui est spécialiste en esthétique, en cinématographie et l'analyse des phénomènes visuels. En lançant le concept de « courant visuel » qui englobe l'idée que la somme de la perception objective des objets et des corps dans et sur de divers niveaux, car *"l'attention que prête l'esprit au comportement des forces et l'obligation qu'il éprouve de les représenter nécessitent des images susceptibles de montrer un courant continu ou, tout au moins, une extension continue. L'esprit, toutefois, cherche à nier ce besoin dans la mesure où il commence à rendre la réalité au moyen de formes autonomes et circonscrites. Toutes les images primitives reposent sur la distinction élémentaire entre figure et fond : un objet défini et plus ou moins structuré est placé sur un fond distinct, sans limite, sans forme, homogène et secondaire, dont on ne tient souvent aucun compte"* (Arnheim, 1997, p. 295). Il a soumis la terminologie et les atouts spatiaux aux conditions organisationnelles, tout en les dotant d'une énergie expressive, profonde et significative. Il a interprété son concept de courant visuel en disant qu'il part de la pensée visuelle et a une relation avec les formes et les corps ; et se base sur deux conditions :

- 1- Tout ce qui est perçu est pris au pied de la lettre ; c'est-à-dire que les formes sont perçues d'une façon directe, puis elles subissent des améliorations graduelles pour mettre ces formes dans des contextes bien organisés et compréhensibles.
- 2- Tout objet perçu est pris comme étant un objet symbolique, ce qui signifie que lorsqu'un objet quelconque ou une partie de lui est non-apparente par rapport au champ de la vision ; cette absence est considérée comme l'une des caractéristiques visuelles et naturelle, comme elle constitue un état de sa présence dans un sens large.

Quand le système sensoriel reçoit un signal quelconque, il ne le reçoit pas en tant qu'informations initiales, mais en tant que lien car la forme n'est pas constituée, uniquement, de sa matière, c'est-à-dire, uniquement de sa couleur ou de sa masse ; mais plutôt de relations existantes entre ses éléments. Et dans ce contexte, il est essentiel d'évoquer l'importance du fait que tout se base sur la relation entre le détail et l'entité ou l'ensemble, entre la couleur, la forme la représentation et ce qu'elle incarne. Donc, Arnheim considère qu'il ne faut pas croire

aux objets mais aux relations qui existent entre eux. Et il ajoute que la pensée visuelle est intimement liée à l'imagination, qui est liée à son tour à la créativité, du moment " [...] *que la logique des images est le moteur premier de l'imagination constructive*" (Arnheim, 1997, p. 121). Et c'est la créativité qui forge l'avenir des nations, des collectivités et des individus. La créativité est essentielle pour sortir des carcans de la réalité perceptive restreinte vers des horizons vastes, plus libres et plus humanistes.

3.2. James Jérôme Gibson et la perception visuelle

James J. Gibson a présenté sa théorie relative à la perception visuelle quand il était officier dans l'armée de l'air américain, durant la seconde guerre mondiale. Il avait comme obligation de développer des scènes instructives filmées pour résoudre des problèmes liés au décollage, le vol et l'atterrissage des pilotes.

Sa théorie est basée sur l'étude des caractéristiques variables et statiques dans la perception visuelle. Cette dernière va la dénommer « Modèles de flux optiques » car il considère que ces flux ont une grande importance quand il s'agit de fournir des informations aux pilotes quant à leur vitesse, direction et altitude puisque selon Gibson " [...] *les déplacements d'un observateur dans l'espace créent une transformation dans l'ensemble de sa scène visuelle, qu'il a nommé flux optique*" (Mestre & H. Warren, 1989). Cette théorie se rapporte à l'organisation de la lumière et ses multiples reflets, des et sur les différentes surfaces et objets sur le sol. Et parmi les nouveautés que Gibson a apporté, celles relatives à l'approche écologique du visuel en 1979. Il a utilisé le terme d'" *écologique* " (Luyat & Regia-Corte, 2009), pour affirmer l'interaction entre les êtres vivants et leur environnement.

Et pour trouver une solution à cette dualité (être vivant/environnement), Gibson a adopté un modèle interactif qui stipule que la connaissance qu'obtient l'individu du monde extérieur se passe uniquement quand il y a interaction entre l'homme et son environnement immédiat. Et parmi ces concepts introduits par Gibson, on peut trouver le concept des « invariables de la structure ». Ils sont ces éléments relatifs au champ visuel et qui acquièrent une signification et une importance pour l'observateur et le perceuteur. Ces invariables sont incarné par le bord ou le seuil, les contours d'un objet, la lumière, la forme ...etc. Ainsi, si un enfant a une idée générale sur un chien par exemple ; il arrive à le reconnaître sous tous les angles et dans toutes les positions car l'idée qu'il a du chien n'est pas relative ou liée à une forme spécifique ou d'un point bien déterminé. Le chien peut avoir des formes différentes dans le système visuel, pourtant il reste invariable et facilement reconnaissable. Il a également

évoqué le concept d'affordance qui " [...] traduit la faculté qu'ont les animaux de guider leurs comportements en percevant ce que leur environnement leur offre en termes de potentialités d'actions" (Luyat & Regia-Corte, 2009).

Ainsi, Gibson a refusé l'idée du « champ visuel » ou le fait de résumer le champ visuel à cette image rétinienne, et il fournit à la place cette idée le concept du « réseau optique ». Et ici, il apparaît plus proche du philosophe Merleau-Ponty quand il associe entre le corps de l'artiste et ce qu'il percevait dans son environnement. Ce réseau optique résulte de cette interaction visuelle entre l'individu et son environnement, et il est en continuel changement et rarement statique.

Gibson a affirmé, à travers sa théorie, l'importance de la réception des informations dans la perception visuelle, tout en réfutant les théories qui insistaient sur le rôle des opérations sensorielles dans la perception artistique car les images et les dessins, selon lui, ne sont que des moyens de communication, de stockage des informations et d'accumulation des savoirs pour les transmettre aux générations futures. Et il ajoute que *"si l'objet et l'observateur se meuvent dans l'espace, la projection rétinienne subit au contraire une modification de taille progressive, parfaitement organisée ; et la continuité de ce processus sauvegarde l'identité de l'objet en dépit du changement de taille intervenu"* (Arnheim, 1997, p. 50). Il précise, également, qu'il y a une structure dans l'image et dans la langue, mais celle existante dans la lumière est plus riche en informations et qui est permanente que celle de la langue. Et c'est pour cette raison qu'il a tendance à faire la différence entre la perception visuelle et la stimulation sensorielle et la réception d'informations car la perception visuelle est cette tentative de collecter des informations exprimées visuellement.

Le réseau visuel, à l'extérieur, est ce stimulus auquel répond l'œil humaine, et la vision est une opération spécifique de découverte qui se déroule à travers le temps ; et il n'est une opération photographique pour enregistrer des photos. Ainsi, et c'est pour cette raison que Gibson insiste dans ses études sur les points suivants :

- 1- L'étude de la perception visuelle doit s'effectuer en dehors des laboratoires, et loin des appareils car la perception est un fait qu'on peut étudier correctement quand les individus sont en mouvement et en observation, c'est-à-dire dans un environnement ordinaire et à l'extérieur.
- 2- La perception visuelle n'est pas, simplement, le résultat d'une association ou d'un montage entre les images durant l'interception visuelle, mais c'est le résultat de la

façon avec laquelle la lumière impacte les apparences des objets dans le champ visuel, c'est-à-dire dans le réseau visuel environnant

- 3- A travers les légers changements dans le réseau visuel environnant que s'activent les opérations relatives à la perception de la profondeur et de la taille dans le cerveau d'une façon spontanée et sans avoir besoin de calcul mental.
- 4- La profondeur est un indice fonctionnel de la manière avec laquelle, la lumière reformule les surfaces des objets dans le monde de la vue oculaire. C'est que nous constatons, à titre d'exemple, avec les inclinaisons ondulées des dunes de sables et qui produisent une forme qui reçoit la lumière avec des intensités disparates. Ce qui donne une impression de profondeur.

Il est évident que cette théorie a été critiquée par de nombreux spécialistes. Et la critique la plus évidente est celle qui stipule que cette théorie est plus valable pour la vue chez l'animal que pour l'être humain car l'homme utilise les relations entre les images, et trouve des liens entre les objets qu'il perçoit à travers des critères et des significations bien précises. Et la perception chez lui, est fondée sur les expériences antécédentes, les facteurs culturels et les compétences langagières qui contribuent dans d'une manière active dans cette perception visuelle.

3.3. Les images mentales et la langue

Allan Paivio est un scientifique de l'université d'Ontario au Canada, initiateur de la « théorie du double code » ou la « théorie du double système de codage » des informations, et qui stipule que les informations sont codées dans la mémoire suivant deux formules ou deux systèmes distincts, mais qui sont liés l'un à l'autre ; ainsi, Paivio propose "*[...] d'envisager l'imagerie d'une part, et les processus verbaux d'autre part, comme deux systèmes de codage parallèles et complémentaires*" (Tisseron, 2010, p. 33) . C'est deux systèmes sont : le système de pensée à travers les images mentales et le système verbal. Le système des images, selon cette théorie, est relatif aux objets et aux faits non verbaux ; par contre, le système verbal concerne beaucoup plus les unités et les structures langagières.

Cette théorie affirme que les mots qui suscitent des images mentales sont plus faciles à apprendre que les mots qui ne provoquent rien. Ainsi, ces mots qui indiquent des objets réels sont représentés par des images et des formules langagières car elles ont une forme, une couleur, une odeur et un aspect spécifique. Et c'est pour cette raison qu'elles pénètrent le système des images mentales et le système verbal ; et Paivio précise qu'*"il n'y aurait donc*

pas deux systèmes de codage, l'un verbal et l'autre imagé, mais trois, verbal, imagé et abstrait. L'existence d'un système de représentation abstrait serait en œuvre dans les deux autres systèmes. Il s'appuierait tantôt sur le langage et tantôt sur la représentation imagée. L'image ne serait pas un instrument, mais un support de compréhension plus ou moins développé selon les circonstances" (Tisseron, 2010, pp. 34-35). Ainsi, nombreux sont les spécialistes en éducation qui insistent sur le fait d'accoupler l'image au mot dans les différentes étapes d'enseignement des apprenants.

L'idée principale de la théorie de Paivio repose sur les idées du neuropsychologue Roger Wolcott Sperry et ses travaux sur les connexions entre les hémisphères droit et gauche du cerveau. L'importance de ses travaux se manifeste sur ce qu'il a démontré sur le lien de la langue avec les représentations. Ce système nous permet de penser par les mots et les relations qui existent entre elles. Paivio ajoute que les images mentales peuvent apparaître comme une réponse à cette relation fusionnelle entre les mots ; et elles jouent un rôle dans la mémorisation et l'apprentissage d'une langue.

Donc, les études en psychologie ont soulevé d'innombrables questions pour forger une approche sur le concept de l'image mentale et sa nature, ainsi que le processus de sa formation ; à travers une série de théories, qui ont constitué une révolution en psychologie. Et c'est pour cette raison que les spécialistes ont proposé des systèmes et des ébauches de théories qui affirment que l'image est un modèle figuratif ou représentatif mental intérieur des perceptions extérieures.

IV. CONCLUSION

Ainsi, les théories qui évoquent l'image se divisent en deux courants majeurs : d'un côté, il y a ceux qui croient que les images mentales sont des situations abstraites par rapport aux images réelles ; ces théories ont des dénominations telles que les théories descriptives, abstraites ou les théories qui s'opposent à l'image mentale. De l'autre côté, il y a les théories palliatives qui voient dans l'image mentale une forme d'imagination et de comportement, comme s'il y avait un objet que nous voyons et que nous simulons que nous ne le voyons pas. Et ce sont des théories dites les théories de figuration.

Donc, et si les différentes théories ont essayé d'interpréter la perception visuelle puis la pensée par l'image d'un point de vue purement psychologique ; nous ne pouvons pas les citer toutes ; nous avons, en l'occurrence citer les plus pertinentes et qui ont un impacte en psychologie et dans le domaine de la perception sensorielle des images.

TROISIEME CHAPITRE
LA SEMIOLOGIE DE L'IMAGE

I. INTRODUCTION

Le discours visuel a vu le jour pour déplacer, progressivement, son homologue écrit, tout en se plaçant comme l'un des plus importants des canaux communicationnels par sa force d'influence et la richesse en sens et significations ; et *"connaître les fonctionnements des messages visuels, afin de comprendre, de s'adapter à leur langage et de se prémunir contre leurs dangers, tels sont les objectifs majeurs"* (Duborgel, 1983, p. 229). La sémiologie a engagé la recherche dans plusieurs domaines et d'une façon exhaustive sauf dans le cas de l'image. Cela est dû probablement à la déficience dans les processus d'analyse chez les chercheurs, ou à l'immaturation des concepts relatifs à ce type d'approches, et au fait que *"l'image est tout sauf sage – malgré ce qu'on en dit"* (Jaillet, 2000, p. 181).

Et c'est pour cette raison qu'un certain nombre de chercheurs en sémiologie, ont œuvré à élargir le champ d'investigation et de recherche dans le domaine du visuel, afin de répondre à ces questions cruciales : comment communique-t-on visuellement ? Comment lire un message visuel ? Et comment se forger une culture visuelle ?

Il est évident que c'est Roland Barthes qui a tenté de répondre à ces questions dans sa recherche sur les éléments de la sémiologie ; où il a essayé de les appliquer sur l'image, tout en invoquant les principes Saussuriens relatifs au langage/parole, signifié/signifiant, l'arbitraire du signe ...etc. et aussi, ce qui a été établi par Louis Hjelmslev dans ses concepts sur la dénotation/connotation ; et également, ce qui a été fait par Charles Sanders Peirce quant à l'icône en tant que concept. Ainsi, Barthes a effectué des recherches sur la rhétorique de l'image, et sur la manière avec laquelle, elle se dotait d'une signification, et ses frontières.

Celui qui observe attentivement la sémiologie de l'image, va constater qu'elle s'articule en plusieurs domaines de recherche, et ce pour la multiplication des moyens de communication visuelle ; allant de la sémiologie du cinéma, à la sémiologie de la vidéo vers la sémiologie des dessins animés. Toutes ses ramifications ont été imposées par la réalité qui a contribué au renforcement de la présence de l'image et de son pouvoir ; une réalité appelée « l'ère de l'image » par excellence, quand on évoque *" [...] les grandes productions d'images et ce que nous révèlent leurs contenus [...]"* (Gervereau, Histoire du visuel au XXe siècle, 2003, p. 40) et qui peuvent nous *" [...] aider à comprendre le monde dans lequel nous semblons entrer"* (Gervereau, Histoire du visuel au XXe siècle, 2003).

Il est acquis que la relation entre la sémiologie et la linguistique était une relation polémique et problématique à la fois. Et d'autant que cette relation qui a soulevé une panoplie

de question sur la valeur cognitive et scientifique, tout en enrichissant les sciences humaines ; elle a donné l'impression que ces polémiques ont un caractère vain et stérile.

Ainsi, le conflit entre la sémiologie et la linguistique se focalisait sur si la sémiologie de l'image n'est qu'une transcription littérale des concepts de la linguistique, tout en les appliquant sur les modèles visuels ; ou la communication avec la langue conventionnelle n'est pas une transposition des percepts linguistiques sur les systèmes de communication visuelle.

II. L'IMAGE ET LA LANGUE

La langue, selon Ferdinand de Saussure, est cette capacité et compétence propre à l'espèce humaine, et qui lui permet de communiquer en utilisant un système de signes vocales. Elle provient de cette relation avec les concepts langage/parole. Mais la langue ne constitue pas le seul moyen de communication pour l'être humain car il y a un nombre infini de signes, dont l'image fait partie, et qui constituent un terrain fertile pour les études sémiologiques. Ces études ont eu plus de légitimité avec l'invasion remarquable de l'image de notre quotidien, avec toutes ses manifestations et ses différentes formes, et *"tout sujet de la parole use d'une langue dans laquelle il établit les formes de son savoir et les figures de son désir. Il n'est pas question pour autant de refuser à l'image tout pouvoir d'informer et de faire connaître [...]"* (Mondzain, 2013, p. 150). L'image est partout, dans nos maisons, dans la rue et dans les établissements. Et du moment que la tendance générale dans la société et dans la culture dominante se penchait vers la normalisation de la dimension symbolique, culturelle et idéologique de l'image ; il était nécessaire de faire recours à l'approche sémiologique en tant qu'une importante avancée pour dévoiler les valeurs symboliques et significatives, et de reconquérir le sens non déclaré de l'image, de l'homme et de l'histoire.

Il est évident que le croisement entre tout ce qui est iconique et tout ce qui est linguistique, en tant que tous deux forment un signe ; a contribué à ce que les études linguistiques et sémiologiques au début du 20^e siècle font de l'amalgame entre les deux champs, et les aborder dans un cadre plus général qui est celui de la langue. Ainsi, on a omis les disparités qualitatives entre l'expression iconique et l'expression linguistique car *"tout le monde s'accorde à penser que l'image linguistique est déterminant dans l'interprétation d'une « image » dans son ensemble car celle-ci serait particulièrement polysémique, c'est-à-dire qu'elle pourrait produire de nombreuses significations différentes que le message linguistique se devrait de canaliser"* (Joly, 1994, p. 95). Donc, la première étape méthodique qui peut mener vers la détermination et la définition de l'image, est de déceler les types de

fonctionnement du sens intrinsèque, et qui consiste à faire cette différenciation émise par Emile Benveniste dans son discours sur les systèmes sémiologiques qui comportent une signification (le langage) et les systèmes qui n'ont pas de signification (la musique, la danse et les formes d'expression visuelle).

1. Arbitraire et ressemblance (analogie)

Le chercheur dans les faits non langagiers peut constater facilement qu'ils ne sont pas aussi simples que le langage car ils ne reposent pas sur les mêmes principes pour produire leurs significations. Les symboles, les indices et les icônes sont des signes qui ont un statut spécifique dans le registre des langues humaines, et on ne peut pas les traiter de la même manière que les unités du langage. D'un côté, ils ne sont pas arbitraires (selon le sens de l'arbitraire chez Saussure) ; et de l'autre côté, ils ne sont pas justifiés dans le sens où ils peuvent être considérés comme des entités porteuses de significations en dehors du contexte de la pratique humaine et ses multiples lois. Chose qui confirme la nécessité d'approfondir les recherches dans les systèmes non linguistiques ; essentiellement visuels en particulier.

Et si le signe dans le contexte linguistique est doté d'un caractère arbitraire dans la relation entre le signifié et le signifiant ; l'icône se caractérise d'une relation motivée. Ainsi, l'image d'un chien, et la réalité d'un chien en tant qu'animal dévoile une relation de ressemblance car toute l'opération " [...] consiste à donner à l'image une signification qui part d'elle, sans pour autant lui être intrinsèque" (Joly, 1994, p. 105).

Guy Gauthier, également, affirme que si le langage a tendance à s'affirmer dans le caractère arbitraire, l'image photographique penche, plutôt, vers un rapport motivé. Ainsi, un nombre assez conséquent de chercheurs appuient cette idée en réitérant que le message langagier est fondé sur l'arbitraire tandis que le message visuelle ou iconique est basé sur la similitude et la ressemblance. Chose qui laisse les messages linguistiques ultra-codés alors que l'image paraît comme une simple transmission de la réalité telle qu'elle est. Ainsi, Roland Barthes a apporté " [...] une contribution incontestable au fonctionnement de l'image [...]" (Martin, 1982, p. 14) en définissant l'image photographique comme un message sans codification.

En revanche, on constate que d'autres chercheurs affirment que les faits visuels, dans leur diversité, constituent une langue pointue et minutieusement codifiée, que l'usage humaine l'avait doté de valeurs significatives pour communiquer et représenter avec. Ainsi, les significations qu'on peut déceler dans ces signes sont des significations naissantes d'une

codification culturelle et ne porte pas de significations par essence. Et de cet angle, ils sont comme les unités du langage, régies par des faits extrinsèques, c'est-à-dire qu'elle a une nature arbitraire et elles ne produisent pas ses significations qu'à travers ce principe, et *"l'image n'est pas un fait de discours (malgré tous les efforts de la sémiologie pour logiciser les images analogiques sur le modèle des langues et des codes). Certes. Mais une culture d'image ne dispense pas du discours. Elle le suppose"* (Debray, *Le stupéfiant image*, 2013, p. 187). Donc, le point qui rassemble la quasi-totalité des chercheurs est celle de ressemblance, qui caractérise essentiellement l'image par rapport aux autres types et moyens de communication. Pourtant, il y a eu une polémique sur le fait que la ressemblance ou la similitude ne peut être absolue car le discours visuel peut ne pas avoir cette caractéristique de ressemblance du moment que l'image est soumise aux degrés d'iconisation, c'est-à-dire la ressemblance est soumise à des variations quantitatives.

Le discours visuel est soumis, également, aux variations qualitatives car le concept de similitude varie d'une culture à une autre. Et même dans une culture unique, on peut croiser une série de ressemblances car la similitude entre deux objets s'effectue, généralement, dans leur relation à un lien commun. Et c'est pour cette raison que la ressemblance constitue, en lui-même, un système ou un groupe de système. Donc, la caractéristique de ressemblance reste, selon Charles Sanders Peirce, la plus essentielle pour le signe iconique, et elle constitue l'élément qui nous permet de distinguer le signe iconique de l'indice et du symbole.

Christian Metz qui *" [...] se penche sur le problème de la « signification au cinéma » et dont les analyses valent souvent pour l'étude de l'image fixe"* (Martin, 1982, p. 14), de son côté, s'est intéressé à cette caractéristique de ressemblance, essentiellement dans ses applications sur l'image cinématographique ; et particulièrement dans son article intitulé « Après la ressemblance, l'image ». Mais sa perception a réfuté les propos de Charles Sanders Peirce sur le fait que la ressemblance était l'une des caractéristiques les plus importantes de l'image. Il est vrai que cette caractéristique est le propre de l'image par rapport aux autres systèmes significatifs, telle que la langue. Donc la ressemblance ou l'iconicité (chez l'école américaine) de l'image, représente sa similitude sensorielle à l'objet qu'elle représente. Mais l'image n'est pas ressemblante dans son aspect ou sa forme générale uniquement ; elle renferme une série de relations arbitraires avec son objet. Donc laisser penser que la ressemblance est la caractéristique ultime et unique de l'image n'est qu'une transposition du particulier sur l'ensemble. *" Envisageant les bases d'une culture visuelle, Christian Metz note : « il est souhaitable, si l'on veut enseigner l'image, de régresser (c'est-à-dire, en*

l'espèce, de progresser) aussi profondément que possible en direction des mécanismes perceptifs trop vite considérés comme allant de soi et dans lesquels se cachent en réalité toute une culture et toute une société » " (Martin, 1982, p. 42). Donc, il est inconcevable de faire plier l'image sur elle-même à cause de cette particularité de ressemblance, alors qu'elle ne représente qu'une de ses composants.

Et pour cette raison, il est évident que la ressemblance iconique, qui est un concept à entourer de soins particuliers car il détermine la caractéristique la plus présente dans l'image, ne peut être considéré que comme un point de départ dans la pensée visuelle, malgré que "*[...] la ressemblance ne constitue pas une condition suffisante de la représentation [...]*" (Morizot, 2009, p. 59). Il est important également, de souligner que l'importance de la ressemblance réside dans le fait qu'elle constitue un moyen pour changer les codes car à travers la ressemblance de l'image avec son objet réel repose la possibilité de lire ou de décoder l'image, au-delà de la ressemblance, représente le point de départ pour le sémiologue ; et sans ce constat, l'image ne peut être conçue que comme une banale ressemblance avec son objet.

2. La double articulation

On peut repérer, sur un autre plan, une autre particularité qui spécifie le système langagier du système visuelle (l'image). Si on admet que le langage comporte une double articulation du moment que le signe linguistique se sépare en éléments de la première articulation, et ce sont les unités significantes ou les monèmes, et les unités de la deuxième articulation qui sont des unités minimales et qui ne sont pas significantes (les unités distinctives) ou les phonèmes ; l'évocation de cette double articulation dans le signe iconique paraît plus que difficile, comme l'avait affirmé Umberto Eco et constitue un vrai dilemme selon Martine Joly.

Donc, on peut déduire que l'image photographique fonctionne comme une unité intègre et elle se présente comme une totalité "*[...] c'est-à-dire que nous ne voyons que des parties d'éléments qui sont là pour désigner le tout par contiguïté [...]*" (Joly, 1994, p. 91). L'ensemble des éléments qui constituent le signe iconique impose à l'observateur sa conception en tant qu'une unité globale et qu'il est difficile de perturber son système homogène. Cette unité qui provoque le choc chez le récepteur et stimule la réception auprès de lui, comme elle booste l'action interprétative suivant des modalités multiples en lui, simultanément.

Ainsi, on peut observer que les unités qui composent l'image photographique qui s'imbriquent selon le principe de l'analogie d'un côté ; et sa soumission au pouvoir de l'ensemble ou la totalité, d'un autre côté, échappe à cette binarité (signifié/signifiant). Chose qui a contraint des formes de l'expression iconique, telle que l'image publicitaire et la bande dessinée, à introduire des expressions linguistiques afin de provoquer une rupture dans la continuité qui caractérise les messages iconiques qui " [...] sont encore trop lourds de polysémie, trop susceptibles de déclencher, chez le récepteur, des actes d'interprétation, d'infinies dérives imaginatives successives" (Duborgel, 1983, p. 211).

Il est évident que l'absence de la double articulation dans l'image photographique, et le lien solide et profond avec le référent, ainsi que la conformité aux contraintes de l'appareil photographique, sont des éléments qui laissent la lecture et l'interprétation fourmiller de probabilités et de relativité. Et l'image, ici, apparaît comme une masse qui emmagasine dans ses données, des significations indivisibles ; chose qui va la doter d'une puissance informative inégalée, bien que l'être humain ne puisse percevoir que 24 unités par seconde. Ainsi, le discours linguistique accepte d'être décortiqué en éléments pour pouvoir les assembler, par la suite, afin de constituer sa signification ; alors que le discours visuel est un discours accumulatif et n'accepte pas d'être décortiqué en de petits éléments distincts.

3. La linéarité et la synchronie

Si les significations du langage dans un message ont tendance à prendre un aspect linéaire, d'une telle façon à ce qu'elles soient perçues suivant un système régi par la structure de la phrase ; les significations du code iconique ont tendance à s'éparpiller dans l'espace de l'image, d'une façon à ce que la perception de l'un de ses éléments ne peut se réaliser avant les autres éléments.

Ainsi, les messages linguistiques sont tributaires des règles de la grammaire et de la syntaxe, à l'opposé du discours visuelle qui n'est pas régi par des règles combinatoires strictes. A cela s'ajoute le fait que ses éléments se perçoivent simultanément. Tandis que le choix de commencer par tel ou tel élément est une question qui est laissée délibérément au choix du récepteur dans le discours visuel, et pour Barthes " [...] le seul moyen de commenter une image reste de créer un texte sur elle" (Gervereau, Voir, Comprendre, Analyser les images, 2004, p. 29). Donc, Barthes voit que l'image se caractérise de transparence car elle ne renvoie pas à elle-même mais aux objets et sujets qu'elle représente ; c'est un signifiant qui se cache derrière un signifié, et cette compétence de se dissimuler derrière le signifié n'était pas

le propre du mot et de la culture écrite et de la culture audio.

Et c'est pour cette raison, et d'autant d'autres, qu'il est naturel de se poser des questions sur la possibilité de coexistence entre l'image et la langue en tant que deux systèmes distincts de communication, et sur ce que l'image peut ajouter quand elle est inscrite avec la langue.

4. La coexistence entre l'image et la langue

Le discours visuel est un discours différent, de par ses caractéristiques et ses usages, du discours naturel malgré ces différences, la coexistence entre l'image et la langue ne date pas d'aujourd'hui. Depuis l'apparition de l'écriture et du livre, il y a eu corrélation entre le texte et l'image. Et cette union, entre les deux, est devenue naturelle et il paraît que ce lien n'a pas été bien étudié de son côté structural. Il est évident que cette relation s'est renforcée et développée en fonction du développement des formes de communications publiques à un tel point qu'il est rare de croiser une image (fixe ou animée) sans qu'elle ne soit accompagnée d'un commentaire ou d'une légende écrite ou verbale. Donc, "*[...] il y a une réflexion de fond sur l'importance de l'image et du texte réunis pour la mise en place des langages*" (Jaillet, 2000, p. 169).

Ainsi, toute tendance dogmatique vers la langue ou l'image ne peut qu'accroître la divergence entre les domaines des connaissances humaines, et ne fait que de renforcer une autonomie qui va empêcher toute interaction avec les autres domaines car il n'y a pas de sens, en réalité, à être un antagoniste à la langue ou à être avec elle, ou encore être avec ou contre l'image puisque la relation entre l'image et la langue ne peut être que fusionnelle et que "*[...] l'image est un appel au texte [...]*" (Jaillet, 2000), chose qui explique cette relation ancienne entre le texte et la langue.

Christian Metz insistait sur le fait que les langues visuelles fondent avec les autres langues des relations systémiques, multiples et complexes. Et il n'est point important de dresser des contradictions entre le discours langagier et le discours visuel en tant que deux pôles homogènes sans la présence d'aucune relation entre eux, et "*l'efficacité exige en tout premier lieu que les langages picturaux soient exploités pour ce qu'ils apportent*" (Joannès, 2008, p. 53). Et si l'existence de l'image et de la langue dans un même contexte est hautement concevable ; la question qui s'impose est relative à la fonction de la langue auprès de l'image.

Barthes voit que le texte qui se présente à côté de l'image occupe l'une des fonctions suivantes : une fonction d'ancrage (explication et fixation du sens), ou une fonction de relais (compléter le sens).

4.1. La fonction d'ancrage

C'est la fonction la plus utilisée dans le message linguistique. Et l'ancrage n'est que ce contrôle qui prend de l'ampleur devant cette puissance projective dans l'usage d'un message, devant la liberté de signification de l'image car le texte comporte une valeur restrictive. Cette fonction consiste à stopper le découlement des significations de l'image et d'arrêter sa prolifération sémantique en privilégiant une signification bien précise. Ainsi, *"la fonction d'ancrage consiste à arrêter cette chaîne flottante du sens qu'engendrerait la nécessaire polysémie de l'image, en désignant le bon niveau de lecture, quoi privilégier parmi les différentes interprétations que peut solliciter l'image seule"* (Jaïdi, 2013, p. 38). C'est une fonction qui permet de stopper une chaîne flottante du sens qui provoque la multiplication des significations de l'image en désignant le niveau adéquat pour une lecture agréable, parmi les différentes interprétations, que l'image peut provoquer. Et selon Barthes, l'ancrage peut être idéologique, et c'est sa fonction principale.

L'image se caractérise par sa polysémie ; c'est-à-dire elle offre à une multitude de significations et l'observateur en choisit quelques-unes et délaisse le reste. Donc, le texte verbal oriente la perception de l'observateur et guide sa lecture de l'image en sorte qu'il ne dépasse pas certaines limites dans l'interprétation. Ainsi, le texte pousse le lecteur à se faufiler entre les significations de l'image, tout en lui évitant certaines et en lui laissant accessibles d'autres ; le texte conduit le lecteur vers une signification pré-choisie ; et c'est pour cette raison que *"l'ancrage peut être idéologique. C'est que le texte dirige le lecteur entre les signifiés de l'image. Il le téléguidé à travers un dispatching souvent subtil vers un sens choisi à l'avance. Le texte a une valeur répressive"* (Jaïdi, 2013, p. 38). Donc le texte exerce un pouvoir sur l'image du moment qu'il contrôle son interprétation et freine son élan sémantique. Cette fonction est répandue dans les images fixes telles que les images photographiques dans les journaux et les affiches publicitaires.

4.2. La fonction de relais

Elle est, généralement, le propre des images animées tel que dans les films cinématographiques, les dessins animés et les bandes dessinées ; elle est rare dans les images fixes. Cette fonction est apparente quand le texte verbal ajoute de nouvelles significations à l'image ; *"en effet, malgré la richesse expressive et communicative d'un message purement visuel, il y a des choses qu'il ne peut pas dire sans recours au verbal"* (Jaïdi, 2013). Le texte fait recours à l'image pour révéler ce qu'il ne peut pas transmettre. Donc, l'image et le texte

sont en relation complémentaire, et que les significations se fusionnent dans une seule unité qui fait naître du mouvement et de nouvelles significations inexistantes dans l'image auparavant.

Il faut noter que les deux fonctions peuvent cohabiter dans un seul énoncé, et la prédominance de l'une sur l'autre ne peut exclure la signification : la suprématie de la fonction de relais sur celle d'ancrage signifie que l'observateur ou le récepteur est dans la contrainte de connaître la langue pour comprendre le message ; tandis que la prédominance de l'ancrage signifie que l'énoncé est saturé, et que l'ignorance du récepteur de la langue ne peut pas entraver son assimilation de la signification de l'image. Il est certain que cette dernière est toujours obscure ; et il est impossible de sonder les confins de sa relation avec la langue, sauf si l'iconologie arrive à un stade de progrès similaire à celui atteint par la linguistique.

5. L'incompatibilité entre l'image et la langue

Pour cerner la relation langue/image, il est nécessaire de mentionner cet état d'incompatibilité entre les deux. Et cette contradiction est exprimée clairement chez Barthes que nous résumons comme dans ce qui suit :

5.1. Le monde est muet et ne s'exprime qu'à travers la langue :

Nous avons évoqué, antérieurement, l'opposition existante entre Saussure et Barthes quand ce dernier a insisté sur la primauté de la linguistique sur la sémiologie en considérant que la sémantique n'est qu'une partie de la linguistique. Et son argument repose sur le fait qu'il est certain de l'existence de systèmes de signes dans nos vies sociales actuelles et qui sont globales telle que la langue. Et il est évident que les objets et les images, ainsi que les comportements sont signifiants mais d'une façon qui n'est pas indépendante, et que chaque système sémiologique se mêle à la langue. La matière visuelle, par exemple, diffuse ses significations en les multipliant avec un message verbal, d'une sorte à ce qu'une partie du message iconique lie une relation structurelle avec le système linguistique ; et *"en réalité, nous sommes en plein paradoxe : car, parallèlement à la multiplication des images, la caractéristique majeure de notre époque n'est pas la disparition ou la raréfaction de l'écrit, mais sa prolifération"* (Bentolila, 1993, p. 225). Donc, des objets tels que les vêtements et la nourriture n'ont pas la qualité d'un système qu'à travers leur passage dans la langue qui coupe signifiés et nomme leurs signifiants. Donc, il est certain, que nous vivons la civilisation de l'écriture malgré l'invasion de nos vies par l'image car il n'y a pas de sens sans langue, et le monde de la signification n'est qu'un univers de la langue.

La théorie de Barthes a suscité une virulente polémique, là où plusieurs chercheurs se sont engagés pour la réfuter. Ainsi, Louis Porcher a essayé de redresser les propos de Barthes en stipulant ce qui suit :

- Il n'est pas si sûr ni constant de croire que le message iconique joue une fonction et un rôle de saturation par rapport à langue. La preuve réside dans l'existence de films complètement muets et qui sont parfaitement compréhensibles. Et puis pourquoi le message verbal est celui qui remplit la même fonction pour l'image ?
- Lorsque Barthes a étudié le système de la mode, il a analysé le discours écrit dans ses alentours, chose qui ne peut être utile que partiellement dans la compréhension du fonctionnement de la mode au sein de la société. Et puis, ceci ne fait que marginaliser le problème principal que vise la sémiotique : comment signifie un vêtement ou un habit ? Que peut-il rendre un habit synonyme de conservatisme et de l'extrémisme ; et un autre synonyme d'un esprit libéré, par exemple ? Et sur ce point, Louis Porcher indique qu'*"on ne transmet pas l'émotion esthétique : par définition elle est intransmissible. Mais on transmet les conditions optimales pour éprouver cette émotion"* (Martin, 1982, p. 90)
- Pour Barthes, le monde est muet, et il ne peut signifier qu'à travers la langue, et cela nous pousse à déduire deux choses : le monde n'est qu'une langue et que le seul univers existant est celui de la langue ; et il pousse la chose au paroxysme en parlant de l'herméneutique qui signifie pour lui *"[...] l'ensemble des unités qui ont pour fonction d'articuler de diverses manières, une question, sa réponse et les accidents variés qui peuvent ou préparer la question ou retarder la réponse, ou encore de formuler une énigme et d'amener son déchiffrement"* (Martin, 1982, p. 179) . Malgré que cette thèse soit relativement correcte ; elle se penche vers l'instauration d'une dictature de la langue, tout en incrustant un paralogisme qui consiste à dire que la signification ne peut se produire que linguistiquement et que tout ce qui n'est pas linguistique ne peut être sensé et signifiant.
- Il est évident que Barthes fait l'amalgame entre la langue et le métalangage car il considère que la langue est le seul système qui peut produire du sens, du moment qu'elle est capable de traduire des significations non linguistiques. Et c'est constat insuffisant pour prétendre que la signification est d'une essence linguistique.

5.2. L'image est un système sémantique autonome :

Il est certain qu'il existe d'autres systèmes de signes non linguistiques autonomes. Les systèmes sémiotiques les plus répandus sont les systèmes linguistiques mais sans omettre les signes scientifiques, les signalisations du code de la route, les signes répandus entre les tribus des indiens d'Amérique, les sonneries de cloches et les fanfares, les pancartes et les guides touristiques qui utilisent énormément de signes qui ne comportent pas de lettres alphabétiques, ni de caractères en braille, ni de code Morse, car ses codes ne peuvent être comprise que par la connaissance du langage de son utilisateur ; par contre les systèmes sémiotiques, susnommés, n'ont aucune règles ou base linguistique.

Donc, il est évident que d'autres systèmes sémiologiques non-linguistiques existent, malgré leur attachement à la langue, à des proportions limitées, pour qu'ils soient assimilés. Il est évident aussi que les systèmes communicationnels audio sont plus efficaces dans la communication que les systèmes visuels car ces derniers supposent la suppression de barrières entre l'émetteur et le récepteur, et ils nécessitent l'existence d'un minimum de lumière ; et c'est pour cette raison qu'on a souvent tendance de dire que « image » est *"un mot lié à un phénomène d'un autre ordre"* (Gervereau, Voir, Comprendre, Analyser les images, 2004, p. 09). C'est ainsi, qu'un bébé peut comprendre précocement que ses mouvements et gestes ne peuvent pas constamment attirer l'attention de sa mère, par contre ses cris et pleures la font réagir instantanément même si elle est absente de son champ visuel. Donc, c'est la raison qui pousse l'être humain à communiquer par la parole que par la gesticulation, car le système linguistique possède une caractéristique étroitement liée à notre construction psychophysiologique et sociale.

En outre, nos connaissances des liens entre la langue et l'image restent modestes et pas assez éclairées car la recherche dans le domaine du visuel reste à ses débuts, et les chercheurs tentent toujours de trouver les moyens et les méthodes qui peuvent les aider à dévoiler la véritable nature de pareil sujet et de percer les règles de son fonctionnement.

Il est évident que la perception de l'être humain, de son univers extérieur n'est pas une mince affaire qui se résume en l'établissement de liens entre un sujet percepteur et un objet perçu dans le cadre d'une relation directe et sans intermédiaires ; mais c'est une opération extrêmement complexe car elle fait appel à une série d'opération non-visuelle afin de transplanter des univers sensoriels de leurs emplacements dans la nature et faire incérer dans des univers codés. Et cette spécification qui va nous laisse en mesure de séparer dans

l'analyse de l'image entre deux niveaux : celui qui relève de la perception de l'image qui renvoie " [...] à une perception dysphorique ou génératrice de l'inquiétante étrangeté" (Jaïdi, 2013, p. 37) ; et celui qui est relatif à la production du sens (ou comment l'image acquiert une signification).

III. L'IMAGE ET LES LOIS DE PERCEPTION

La recherche dans la nature du modèle visuel, nous impose de fouiller et de rechercher ce qui le caractérise des autres phénomènes ; c'est-à-dire rechercher ce qui le distinguait en tant qu'une entité possédant une méthode, ou des méthodes, spécifiques dans sa production du sens. L'existence symbolique absolue du langage (vocal et scriptural) lui correspond une existence concrète du phénomène visuel qui nécessite de prendre en considération la totalité des stimuli visuels. Ces derniers représentent le prélude pour le façonnage nécessaire afin de percevoir ce qui existe en dehors de soi (nous percevons car il y a des objets à percevoir).

Le problème principal dans l'identification de la nature de l'image se résume dans la connaissance de la manière avec laquelle elle survienne à l'œil nu en l'habitant en tant qu'un semblable d'un objet, et en le représentant grâce un support iconique laissant entendre que la relation entre le signifié de l'image et son signifiant repose sur une analogie ou une ressemblance, qui pousse le premier à se référer au deuxième sans intermédiaires. Et dans cette situation, la signification de l'image provienne des images elles-mêmes sans qu'il y ait recours à un savoir antécédent que peut fournir un encodage culturel car l'image " [...] ne peut se cantonner à la reproduction : elle n'est pas seulement une transposition du réel, elle est aussi un réel intrinsèque avec ses propriétés et ses circuits" (Gervereau, Voir, Comprendre, Analyser les images, 2004, p. 09). Donc, l'image est un acte intentionné car son entrée dans le champ de l'activité cérébrale et mentale ne se déroule qu'à travers un choix délibéré.

Ainsi, l'image mentale n'est qu'une production d'une volonté orientée vers un objet, et du moment que l'image n'est qu'une volonté et conscience d'une volonté, pensée et conscience d'une pensée ; on prédispose d'une conscience d'elle en tant qu'image, tout en sachant qu'elle ne peut exister que si je l'invoque, et on peut la confondre avec ce qui provient de l'extérieur et qui s'impose à notre conscience, et "le genre d' « image mentale » dont a besoin l'esprit pensant n'est vraisemblablement pas la réplique intégrale, colorée et fidèle de quelque scène visible. Mais la mémoire peut extraire les choses de leur contexte et les présenter à l'état isolé" (Arnheim, 1997, p. 111). Et c'est pour cette raison que certains

chercheurs ont tendance à proférer que l'image est survenue pour briser cet obstacle culturel et cette discrimination entre les différentes classes en élargissant les cercles de réception pour englober tous les humains, car la réception de l'image ne nécessite pas d'avoir des compétences en matière de lecture, et souvent c'est une opération qui n'a nullement besoin de mots. Donc, l'image est une nouvelle version et forme langagière qui s'ajoute aux formes classiques qui sont celles de l'oralité et la scripturalité, tout en ouvrant un large champ d'expression à des classes sociales étendues pour qu'elles s'expriment ; une situation qui ne s'est jamais produite auparavant.

Par contre, de nombreux chercheurs ont réfuté les allégations stipulant que l'image est accessible à tous les êtres humains, et qu'elle est perceptible instantanément. Et parmi ceux qui ont approuvé ce constat, on peut citer Judith Lazar, qui considère que l'image n'est pas un simple reflet de la réalité, mais elle nécessite un effort en matière de perception et d'interprétation que la culture traditionnelle ne le permettait pas car l'image est une réalité perçue, et nous savons que la perception n'est pas indépendante de l'influence culturelle, à laquelle s'ajoute une deuxième spécificité de l'image qui consiste au fait qu'elle opère selon un encodage iconique qui lui est propre, toute en favorisant "*[...] une ressemblance qui ne donne pas la réplique d'une réalité mais témoigne immédiatement de l'ailleurs d'où elle provient*" (Rancière, 2016, p. 17). Du coup, l'image est doublement codée.

Ainsi, la réception correcte et saine d'une image nécessite l'existence d'une accumulation et d'un crédit social et culturel, ainsi que des acquis intellectuels ; tout en sachant que l'action de perception signifie la possession des totalités, la nomination des objets avec précision et l'adéquation des mots en tant qu'unités dans notre pensée. Et c'est ce qu'affirme Abraham Moles quand il évoque l'exemple de la chaise qui est un objet défini par quatre pieds et un dossier ; et qui est répandue culturellement et perceptible du premier coup car il ne nécessite pas un certain apprentissage pour qu'on acquiert ses totalités et ses ensembles, mais en réalité il faut un effort considérable pour faire asseoir une relation entre l'être humain et le monde qui l'entoure. Donc, Abraham Moles "*[...] en modifiant un exemple de Dretske, l'énoncé « ceci est une chaise », communique une information représentée sous forme digitale ; aucune information additionnelle concernant la chaise ne nous est fournie, tandis qu'une photographie d'une chaise communique la même information – « ceci est une chaise » – mais représentée sous forme analogique, en nous fournissant des informations supplémentaires (la forme, la couleur et l'orientation de la chaise, etc.). Dretske se servira de cette distinction pour développer une théorie représentationnelle de la*

perception, selon laquelle la perception du monde dépend des représentations internes du sujet percevant" (Mortu, 2020).

La perception des objets nécessite l'invocation d'un organigramme ou d'un pré-plan qui comporte une série de modèles que l'œil avait perçu et qui forment un monde qui regorge de formes et de couleurs car les objets ne pénètrent pas la mémoire sous formes d'objets qui n'ont aucune relation, les uns avec les autres ; mais ils la pénètrent à travers des modèles qui organisent ces formes en de catégories distinctes. La perception des unités formelles se fait dans un espace qui est capable de saisir la totalité des réactions que l'œil créatif projette dans l'image. Donc, la composition suppose, avant toute autre chose, une perception globale de l'objet ou du sujet que présente l'image, et au moment de l'assimilation de la donnée visuelle que commence la lecture de l'image. Ainsi, et à travers cette soustraction, nous pouvons palper une tentative de remplacer l'idée de l'iconicité par l'idée de la construction perceptive qui s'organise dans tous les organigrammes et plans du moment qu'ils sont antérieurs et précèdent l'icône et qui la contrôlent.

Cette pré-connaissance aide le perceuteur à déchiffrer les codes de l'image et de la lier avec les expériences réelles auxquelles elle renvoie pour devenir ainsi, la clé magique qui va nous conduire vers plus de précision du concept du modèle perceptuel suivant deux raisons :

- Ce que l'œil perçoit sont des signes et non pas des objets ou sujets isolés ; et le monde est habité par des signes et il n'est pas un réservoir d'objets.
- Le signe iconique n'est pas auto-signifiant, le sens intrinsèque suppose l'invocation de l'expérience culturelle comme une condition sine qua non pour saisir les possibilités de significations.

Le groupe Mu « μ », en publiant " [...] en 1992 un *Traité du signe visuel. Pour une rhétorique de l'image. Tous ces travaux, d'une lisibilité ardue pour le grand public, ont conduit alors à une approche différente de la sémiologie. [...] vers une lecture littéraire de l'image*" (Gervereau, Voir, Comprendre, Analyser les images, 2004, p. 29), a évoqué une pré-programmation dans les organes responsables de la reconnaissance des images, et c'est une programmation biologique et d'une nature universelle, car la perception chez ce groupe ne peut être performant que par le rappelle d'une activité de mémorisation. Dans ce cas nous passons d'une copie vers une série, d'un événement vers un genre, et cette transition nous permet de soulever le problème du champ culturel et par conséquent celui de la relativité. Ce groupe nous présente, à travers sa conception

générale sur la perception iconique, une vision sur la construction du signe iconique et ses modes de fonctionnement, et qui bloque toutes confusions relatives à son fonctionnement par rapport au signe linguistique. Donc, c'est une conception qui se réfère aux propositions de Peirce relatives à la distribution du signe, pour que le signe iconique soit la somme de l'addition de trois éléments liés selon les critères du : signifié iconique, le genre et le référent ; et ce sans perdre de vue que *"le logicien Charles S. Peirce (1839-1914) a connu un certain succès en distinguant trois catégories de signes : les icones, [...] les indices, [...] les symboles [...]"* (Melot, 2007, p. 11).

- **Le signifié iconique** : est une maquette de stimuli visuelle correspondant à un modèle statique, et qui est reconnaissable à travers des caractéristiques fournies par ce signifié car l'image fonctionne à travers sa réalisation en tant qu'entité spécifique et en tant que signifié représentant des objets ou sujets perceptibles à travers ce modèle.
- **Le genre** : est un modèle intrinsèque et fixe, et il est essentiel pour le processus cognitif quand on l'interpose avec la matière de la perception. Le genre est considéré, dans le champ iconique comme une représentation mentale qui se forme à travers un processus d'intégration. Et on peut dire que le genre est une formule spécifique que Peirce réserve au référent qui est considéré comme le troisième élément de la construction triangulaire du signe. Le genre est la garantie principale de l'existence du signe en perception et de la possibilité de la reconnaître et de l'interpréter en tant que référent de signification.
- **Le référent** : malgré que l'image soit une entité qui spécifie et que ne généralise pas, qui montre la copie et non pas le modèle ; la reconnaissance de ses composants ne peut se faire qu'on se basant sur ce qui est fournie par les pré-plans. Pour cette raison que le sujet n'est pas un objet mais une actualisation d'un genre.

Selon cette construction triangulaire, l'image ne peut se libérer de l'emprise du pré-codage dans la reconnaissance et dans la production des significations. Il n'y a pas d'existence d'entité visuelle autosuffisante et porteuse de sens en dehors d'un contexte culturellement pré-codé. Ainsi, *"les codes sociaux s'apparentent aux codes esthétiques par l'importance déterminante de leurs connotations. Ils sont la plupart du temps symboliques ou métaphoriques, et de ce fait, difficilement « lisibles ». Cependant, on peut considérer ces codes comme des systèmes de signes, des langages collectifs fortement imagés que l'on doit déchiffrer"* (Jaïdi, 2013, p. 44).

IV. LA LECTURE DE L'IMAGE ET LA PRODUCTION DU SENS

La lecture de l'image se fait selon deux principes importants, l'un est linguistique et l'autre est sémantique. Ces principes sont exploités par tous ceux qui œuvrent dans le champ de la sémiologie de l'image, et c'est à travers eux que l'image passe du monde de la réalisation à l'univers de l'imagination ouvert sur toutes les interprétations ; et ces deux principes ne peuvent être que ceux de la connotation et de dénotation.

Ce fait est constable chez la plupart des chercheurs, tel que Roland Barthes, qui a exploité ces deux niveaux dans sa lecture de l'image, après de les avoir pliés et adaptés à son système conceptuel et terminologique, tout en prenant les concepts de connotation et de dénotation comme des fonctions et pôles importants dans la sémiotique de Louis Hjelmslev. Et si la fonction dénotative s'intéresse exclusivement à ce que l'image peut dire ou suggérer en posant la question : que dit l'image ? Et qui reste une question qu'une lecture descriptive peut renseigner ; alors que la fonction connotative ou suggestive impose une question opérationnelle et interprétative et qui stipule : quelle est la manière avec laquelle l'image a pu dire ce qu'elle a dit ? alors qu'*"en ce qui concerne la rhétorique comme [...] mode de persuasion, Barthes reconnaît à l'image la spécificité de la connotation : une rhétorique de la connotation, c'est-à-dire la faculté de provoquer une signification seconde à partir d'une signification première, d'un signe plein"* (Joly, 1994, p.71).

Ce genre de questions ne peut trouver réponses qu'à travers une lecture interprétative et qui sonde leurs structures formelles en posant une série de questions telles que :

- Quelle est la première chose ou le premier élément qui attire l'attention dans une image ?
- Quelle est l'impact et l'influence d'une image sur nous en tant qu'observateurs ?
- Quelle serait la relation entre l'image et un texte (quand il est présent) ?
- Comment s'organisent les éléments et les composants d'une image ?
- Comment peut-on interpréter les couleurs inclus dans une image ?

Toutes ces questions nous poussent à élaborer un plan pour une lecture méthodique, contemplative et interprétative de l'image, tout en se basant sur les aspects de sa nature, de sa composition et de son interprétation que les éléments suivants peuvent éclaircir :

1. Nature de l'image :

Le langage visuel, par lequel la quasi-totalité des significations sont générées dans une image, est un langage extrêmement complexe et varié car le contenu ou la charge sémantique d'une image ne peut être que le résultat d'une combinaison entre ce qui appartenait à la dimension iconique (la synthèse visuelle et qui indique une simulation propre aux êtres vivants ou à des objets), et une dimension plastique qui incarne des formes issues d'un façonnage humain ou d'un contact de l'homme avec les éléments naturels et de tout ce qu'il a pu accumuler comme expérience incluse dans ses aspects vestimentaires, architecturaux et même dans ses couleurs, traits et formes.

L'image fixe est un espace ou une intersection où se croisent de nombreux signes variés, distincts et complémentaires que Martine Joly a rassemblait dans deux types, car pour elle, l'image englobait les signes iconiques (qui constituent l'aspect théorique de l'image) et les signes plastiques, tels que les couleurs, les formes, et même les signes linguistiques. *"si nous récapitulons donc la définition théorique de l'image, selon Pierce, nous constatons qu'elle ne correspond pas à tous les types d'icônes, qu'elle n'est pas que visuelle, mais qu'elle correspond bien à l'image visuelle dont les théoriciens débattrent lorsqu'ils parleront de signe iconique"* (Joly, 1994, p. 29). La présence de ses différents signes n'est pas arbitraire car tout nous parle dans une image et il n'y a pas de signe iconique muet selon Roland Barthes.

1.1. Le signe iconique

L'image se base, pour générer du sens, sur des données fournies par la représentation iconique, tel que la production de faits existants (visages, corps, animaux, objets de la nature ...etc.), car *"l'image n'est pas tout de l'icône, mais c'est bel et bien un signe iconique [...]"* (Joly, 1994, p. 29). Ainsi, toutes les interprétations possibles de l'image doivent se référer à cette connaissance relative à la présence humaine dans l'univers à travers l'ensemble de ses expressions et langages, et essentiellement son langage corporel. L'assimilation et la compréhension de l'image sont intimement liées à la compétence du lecteur ou du récepteur à coordonner et relier les éléments constitutifs de l'image. C'est une coordination qui ne repose pas sur ce que fournit l'image comme éléments, mais il s'appuie sur les significations de ces éléments en dehors de l'image suivant les contextes des différentes actions humaines. Donc, l'interprétation de l'image ne peut s'accomplir sans la récupération des significations premières des éléments constitutifs d'une image, et de bien cerner les relations existantes

entre ces éléments dans le texte de l'image.

1.2. Le signe plastique

L'image repose, également, sur des données d'une autre nature ; des éléments qui n'appartiennent ni à la nature, ni aux êtres vivants qui agissent sur cette nature. Il s'agit de la représentation plastique des situations humaines, c'est-à-dire des signes plastiques tels que : les formes, les lignes, les couleurs et la combinaison (la manière avec laquelle on aménage les espaces susceptibles de recevoir les réactions et les émotions humaines sous forme d'êtres, d'objets et de formes). Donc, l'image "*[...] rassemble et coordonne, au sein d'un cadre (une limite), différentes catégories de signes : des « images » au sens théorique du terme (des signes iconiques, analogiques), mais aussi des signes plastiques : couleurs, formes, composition interne, texture [...]*" (Joly, 1994, p. 30). Mais ces éléments ne peuvent accomplir aucune signification indépendamment les uns des autres ; car ni la couleur, ni la forme en elle-même peut générer une signification en se séparant des autres éléments puisque c'est cette interrelation qui constitue la source de cette signification.

2. Les composants d'une image :

2.1. L'organisation globale d'une image

L'image ne peut être reçue et perçue, dans un premier temps, de la même manière linéaire avec laquelle on reçoit un texte. Mais cette lecture ne tarde pas à devenir linéaire car la concentration de notre regard sur l'image ne peut nous donner tous les messages et significations possibles en un seul coup. Il est impératif que l'œil nu soit en mesure d'accomplir un ensemble de mouvements et manœuvres verticaux, horizontaux et circulaires à la fois ; et à ce propos Léonard de Vinci proclamait que "*l'œil est principale voie par où notre intellect peut apprécier pleinement et magnifiquement l'œuvre de la nature*" (Bentolila, 1993, p. 201). C'est pour cet effet que la réception de l'image, dans une première étape, ne peut être que globale, car l'œil, suivant "*des stratégies visuelles*" (Bentolila, 1993), établit un balayage de l'image tout en la fixant dans le même cadre. Ainsi, seuls les mouvements de l'œil constituent le premier moyen pour déterminer le parcours de l'image.

2.2. La perspective

Les spécialistes distinguent entre deux concepts de la perspective ; un sens large qui englobe cette science qui évoque la représentation des sujets et des objets sur un espace quelconque suivant la perception naturelle d'un œil nu, tout en prenant en considération

l'élément distance ou le point distance ; et un sens restreint connu depuis la renaissance, comme étant une science qui s'occupe de la représentation d'une multitude de sujets sur un espace représenté lui aussi, où se trouve ces sujets et qui apparaissent éparpillés sur les niveaux de l'espace. Donc, *"la perceptive se base sur l'illusion optique qui fait apparaître les objets lointains plus petits que les objets proches de celui qui regarde. Elaborée par la renaissance italienne (le quattrocento), la perspective est une tentative qui vise à restituer artificiellement la profondeur de champ perçue par la vision naturelle"* (Jaïdi, 2013, p. 62)

Ainsi, la perspective nous invite à évoquer les différentes perspectives possibles telles que la perspective aérienne, la perspective inversée et la perspective linéaire.

2.3. Le cadre ou le plan

Est appelé cadre ou plan, tout rapport d'adéquation et de cohésion entre le sujet présenté et le cadre de l'image car toute image possède des limites physiques qui la définissent et cernent, même si elles n'existent pas, elles restent palpables. Donc, *"le cadrage est l'espace enfermé dans le cadre-image par le cadreur. Cet espace varie en dimension et en signification"* (Jaïdi, 2013, p. 59). Ainsi on peut distinguer entre différents types de cadres ou plans :

- Le plan général qui englobe tout le champ visuel.
- Le plan d'ensemble qui présente le décor d'une façon à pouvoir distinguer les personnages et les sujets.
- Le plan en pied qui présente le personnage en entier ou le sujet existant dans le cadre.
- Le plan moyen (plan buste/poitrine) qui présente une image de la moitié d'un personnage afin d'attirer l'attention sur lui.
- Le gros plan qui essaye de mettre le trait sur le visage ou le sujet.
- Le très gros plan qui tente à montrer les détails des sujets existants.

2.4. L'angle de perception

Les angles de perception mettent en contact l'œil nu avec le sujet perçu, et le lecteur/percepteur n'est pas obligé d'observer le sujet d'un seul angle de perception ou de la position définie par le photographe ou l'artiste quand il réalise son œuvre ; ainsi *"l'angle de prise de vue normal est une prise de vues faite d'un point d'observation situé au même niveau que le sujet : c'est l'angle de prise de vues le plus courant"* (Jaïdi, 2013, p. 65), par rapport à

d'autres angles de prise tels que *"la plongée"* ou *"la contre-plongée"* (Jaïdi, 2013). Et c'est pour cette raison qu'il va falloir poser la question suivante : de quel angle doit-on, nécessairement, observer un sujet ? Ainsi on peut constater qu'un photographe, par exemple, choisit sa position pour déterminer le plan ou le cadre de son sujet tout en réglant la quantité de la lumière ; alors que dans une affiche publicitaire, l'importance est mise sur le plan facial qui offre une correspondance de face à face pour mieux interpeller l'observateur.

2.5. L'éclairage

L'éclairage est considéré comme l'un des éléments les plus attirants dans une image car l'aura ou le halo lumineux opère d'une façon à rapprocher ou à éloigner le sujet ou le personnage, tout en lui octroyant de l'importance ou encore de diminuer sa valeur ; tandis que *"les phosphènes sont ces éclairs qui parcourent l'intérieur de nos paupières lorsque nous fermons les yeux. Ce sont les seules images qui se produisent sans lumière"* (Melot, 2007, p. 15). Donc, il est impératif de prendre en considération l'importance de la lumière et de l'éclairage en lisant une image. Ainsi, si la lumière était du côté gauche, le produit présenté est considéré comme un produit futuriste, alors que si l'éclairage était concentré sur le côté droit, le produit est lié au passé et il a une relation avec les traditions et les coutumes. A cet effet, il existe plusieurs types d'éclairage qu'on peut résumer dans ce qui suit :

- L'éclairage de face, ou l'éclairage des trois quarts de l'image et qui illumine des formes ou des traits bien précis pour les mettre en relief et leur donner de la valeur.
- L'éclairage en profondeur qui met le sujet directement devant l'observateur.
- Le contre-jour où la lumière provient derrière le personnage ou le sujet en laissant certains de ses parties ombragées. Ce type d'éclairage est utilisé dans les affiches publicitaires dédiées aux produits cosmétiques.

2.6. Les couleurs

Les couleurs sont considérées comme une affaire culturelle, chose qui implique une approche qui prend en considération l'aspect sociétal et civilisationnel quand il s'agit d'une couleur. Ainsi, *"la couleur peut exercer un rôle figuratif, esthétique, psychologique et signifiant"* (Martin, 1982, p. 172). Il est évident que *"le langage des couleurs a inspiré et alimente aujourd'hui encore une abondante littérature ainsi que de passionnantes recherches au sein des neurosciences cognitives"* (Joannès, 2008, p. 75)

Donc il est impératif de choisir les couleurs d'une image en observant deux critères,

l'harmonie et le contraste. L'harmonie des couleurs tend à créer une couleur d'une autre toute en prenant considération des dégradations de couleurs alors que le contraste tend à organiser et planifier, finalement, notre perception et assimilation des éléments qui composent l'image. Et si on tente de mener une recherche exhaustive dans le domaine des couleurs, nous allons constater qu'elles constituent en elles-mêmes un univers qui à ses ramifications et ses significations car les couleurs se scindent en de couleurs chaudes et froides, claires et sombres, sans omettre la couleur noire et blanche qui sont considérées, parfois, comme des valeurs plus que des couleurs.

3. L'interprétation de l'image :

La règle d'or pour mieux lire une image est de la recevoir et de l'accepter sans préjugés qui proviennent de valeurs et références religieuses, historiques, culturelles, idéologiques ou esthétiques ; et qui se basent, essentiellement, sur les lois des interdits et des injonctions. Il faut, donc, reconnaître le principe que nous impose la lecture d'une image et consiste à accepter la multitude d'interprétations possibles car l'image, selon Régis Debray, est un signe qui s'offre et s'adonne à des interprétations et elle " [...] ne nous donne que ce qu'on est capable d'y mettre, elle ne dispense pas l'effort d'accroître nos capacités de lecture. Une photo aérienne ne « dit » rien à celui qui n'a pas fait d'archéologie, ou telle imagerie électronique de l'infiniment petit à celui qui n'a pas étudié la physique des particules..." (Debray, *Le stupéfiant image*, 2013, p. 187). Elle s'ouvre et s'offre à tous les regards qui l'observent en nous donnant la possibilité de parler d'elle et de faire des interprétations multiples autour d'elle.

La difficulté de fournir une lecture de l'image, car elle est fugueuse en permanence, nous laisse perplexe sur le choix des outils à utiliser afin de l'interpréter. Les tentatives pour mieux la cadrer et la saisir ne peut se faire que par l'adoption du fait qui stipule que l'image est ouverte est flexible quand il s'agit de l'acception des lectures et interprétations des observateurs quel qu'en soit le nombre, et du fait que " [...] le sens n'est pas « donné » par le phénomène observé ni « contenu » dans lui. Le sens provient d'une mise en rapport de ce phénomène avec son contexte environnant" (Mucchielli, 2012, p. 14). Du fait, ce n'est pas l'artiste qui possède les clés de son tableau mais c'est le lecteur ou l'observateur car l'image a toujours besoin d'un interprète qui lui parle, afin que les interprétations perdurent avec la pérennité de l'image ; chose qui a poussé les différentes civilisations de se doter de leurs propres manières et mécanismes de lecture d'images car elle est considérée comme une langue. Et en tant que telle, il a fallu se délester des préjugés qui ont, pour longtemps,

persécuté l'image, pour offrir au lecteur une série de recommandations afin de mieux l'approcher et l'aborder :

- Le lecteur d'une image doit se baser sur son instinct pour l'aborder.
- Il doit être spontané car la spontanéité est le meilleur guide dans cette situation.
- Il doit savoir et connaître l'impact qu'elle a eu sur lui, et la somme et quantité des émotions que lui a transmis.
- Les premiers instants dans la réception d'une image sont primordiaux pour assimiler ses complexités et ce qu'elle tend à nous révéler.

Ainsi, nous pouvons établir une grille analytique afin de lire l'image pour profiter de ses spécificités par rapport au texte (que le texte ne possède pas) en exploitant les deux principes qui l'animent, à savoir celui de groupement et de rassemblement, et celui de graduation dans sa lecture. Il est évident qu'il est difficile de dresser une méthode unifiée pour la lecture d'une image, ou de dresser une grille analytique qui répondrait à toutes ses exigences car les composants de l'image sont complexes et ses interprétations sont propres à elle. En somme elle n'est pas conditionnée par des assises cognitives et culturelles solides.

4. La sémiologie des couleurs :

L'homme vit dans un monde de couleurs qui l'envahissent là où se trouve, tout en lui imposant son caractère attrayant et attractif. Et depuis les "*[...] crachis d'ocre, qui pourraient évoquer une sorte de stade primaire de l'image, à la fois empreinte et portrait [...]*" (Melot, 2007, pp. 21-22) les couleurs ont apporté à l'homme toutes sortes d'émotions contradictoires pour être, parfois, douces et délicates, inspiratrices de paisibilité et de tranquillité ; et parfois, elles sont houleuses et synonymes de violence laissant se dégager, avec elles, les gémissements des âmes tristes et mélancoliques. Donc, "*la coloration installe une atmosphère qui est déjà un message bien avant que soient perceptibles les valeurs symboliques de chaque teinte. Une image qui comporte beaucoup de couleurs dit qu'elle est à la fois luxuriante et complexe. Ce qui implique « appétence » ou « fatigue visuelle », fascination » ou « méfiance »*" (Joannès, 2008, p. 06). Ainsi, l'homme va se trouver, avec de pareilles situations, sous l'emprise des couleurs, à son insu ; et ce fait n'est pas le fruit de nos temps mais il s'est ancré dans l'histoire où l'homme paléolithique s'est intéressé aux couleurs (selon sa culture et son environnement immédiat) tout en les dotant de symboliques qui se sont figées dans le temps comme des notions constantes et sacrées.

L'homme primaire a lié les couleurs avec le monde visuel qui l'entourait et avec des pouvoirs qu'il peut sentir mais qui lui sont invisibles. Donc, la couleur est intimement liée à la vie de l'homme à travers la nature et ses couleurs ; à cela j'ajoute le développement de l'art du dessin et de peinture car il est acquis que l'homme a utilisé les couleurs dans ses dessins depuis 15000 années auparavant. Les gravures rupestre et dessins se trouvant dans le Tassili et en Espagne montrent que certains animaux étaient peints en rouge, en noir ou en jaune dataient de cette époque lointaine. L'homme de l'âge de glace à embaumé ses morts dans une couleur jaune rougeâtre, et avait peint leurs ossements de rouge ; se laissant inspirer de l'écoulement du sang rouge dans le corps faisait la différence entre la vie et la mort, du coup il a cru que la couleur rouge pourrait redonner vie à ces ossements du mortel qu'il est. Donc la couleur, selon Régis Debray, n'est là que pour consolider d'une façon hallucinante ce pouvoir grandiose de l'empreinte et de la gravure car la couleur a une " [...] *capacité à donner sa cohérence à différents éléments de l'image*" (Bredekamp, 2015, p. 244), tout en favorisant une " [...] *en quelque sorte l'interaction des couleurs au service d'un couplage d'éléments hétérogènes [...], couplage qui génère dans l'image un vivant créé artistiquement*" (Bredekamp, 2015).

A travers le temps, la couleur s'est vu devenir de plus en plus liée à la vie de l'homme, et on lui a accordé plus d'importance, chose qui a mené à effectuer de différentes études scientifiques, physiques et même philosophique qui se sont développées avec cet élan scientifique et techniques qu'a connu la vie moderne. Et malgré que la vie environnante regorge de couleurs naturelles et harmonieuses, que ce soit dans les oiseaux, les fleurs, les plantes ou même dans l'horizon qui changeait de couleurs tout au long de la journée ; l'homme ne s'est pas contenté de cette vie colorée naturellement, en essayant d'ajouter et d'y mettre de son art, des milliers de couleurs et de combinaisons de couleurs. Ainsi, l'homme a introduit la couleur artificielle en tout, à un tel point que la vie sans couleurs (en noir et blanc) a failli disparaître de nos vies. Il reste, néanmoins, difficile de remonter les débuts où l'homme à commencer, réellement, à s'intéresser philosophiquement des couleurs, mais cet intérêt reste ancré dans l'histoire.

Et le prétexte pour cet intérêt pour les couleurs n'était pas d'ordre esthétique uniquement, mais d'autres prétextes ont interféré, tels que la dimension anthologique, épistémologique et socio-psychologique. Si la première dimension tentait de révéler l'essence de la couleur et sa raison d'être, chose qui a constitué le point de départ pour toutes les études philosophiques en la matière, surtout celles qui concernent la relation entre les apparences des

objets et leur essence ; la seconde dimension (épistémologique) considère les couleurs comme des signes ou comme des indices primaires pour déterminer les essences et identités des différents sujets et objets. Ainsi, la perception des couleurs est l'une des importantes perceptions sensorielles pour l'homme, sans omettre le sens sémantique des termes et leur relation de causalité avec les représentations de couleurs, mais *"la principale difficulté vient du fait que le cerveau humain peut identifier deux millions de couleurs alors que la langue française ne dispose que de trois mille mots pour les désigner"* (Joannès, 2008, p. 75). La troisième dimension, se manifeste dans le fait que les couleurs jouent un rôle primordial dans le façonnage des relations sociales et aussi, le dévoilement des orientations de la personne qui se manifestent dans ses préférences pour certaines couleurs et même dans la prédominance d'une couleur ou d'une autre au sein d'une société, chose qui pousse les membres d'une même société à utiliser ces couleurs pour exprimer la propreté, l'amour, la joie, la tristesse, la peur, et l'étonnement...etc.

Il est acquis que chaque couleur correspondait à une symbolique qui le représente. Ainsi le blanc symbolisait la paix car *"partout, il dit la pureté et l'innocence"* (Pastoureau & Simonnet, 2005, p. 37), le rouge renvoyait aux sangs et qui a *"[...] un méchant héritage plein de violence et de fureurs, de crimes et de péchés"* (Pastoureau & Simonnet, 2005, p. 27) ...etc. et chaque nation a choisi des couleurs bien déterminées afin de confectionner son emblème national, d'une sorte à ce que chaque couleur renvoyait à une signification bien déterminée qui correspondait à un événement historique dans la vie d'un peuple ou à des épisodes de luttes. Il est certain que la couleur peut nous transmettre des informations par une multitude de façons, comme elle peut augmenter la réalité d'une situation, tout comme elle peut multiplier la symbolique d'un fait ou encore refléter un état psychique, du moment que *"la couleur est toujours une interprétation d'une réalité. Cette interprétation est toujours liée au vécu d'une personne"* (Bourdin, 2006, p. 24). Elle peut, par contre, être présente seulement pour décoration et qu'on a opté pour une telle couleur car elle est facilement repérable, ou pour transmettre des informations, comme c'est le cas dans les feus de signalisation ou dans des lieux qui utilisent des codes de couleurs. Et malgré le constat répandu entre les spécialistes qui stipulait que la couleur ne pouvait pas être une spécificité ou une caractéristique primaire et essentielle des sujets matériels, c'est-à-dire les corps que nous percevons comme étant des surfaces colorées, et que les volumes qui paraissent acquises par la propagation d'une couleur évidente (telle que les boissons et les solutions) ne sont pas ainsi finalement ; mais , en fait, les couleurs sont des sensations dû à cette entité humaine

consciente des objets qui l'entouraient car "[...] la couleur n'existe pas dans l'absolu" (Bourdin, 2006, p. 21). Or, ce fait ne peut, en aucun cas voilé les autres avis opposés qui considéraient que les couleurs comme une présence naturelle des objets ; ainsi la couleur est perçue sensoriellement " [...] grâce à tout un équipement sensoriel : sur la rétine, des cellules différents, les cônes et les bâtonnets, ont des spécialisations. Les bâtonnets pour le noir et blanc et les cônes pour la couleur" (Bourdin, 2006), comme c'était le cas pour l'odeur par exemple.

4.1. L'impact de l'âge sur la distinction d'une couleur

Les études confirment que la distinction entre les couleurs commence avant même de les nommées, et "*les petits enfants en nomment spontanément quatre [...]*" (Pastoureau & Simonnet, 2005, p. 10). Il est acquis que la couleur attire le regard de l'enfant dès ses premiers jours dans la vie et interpelle ses yeux avant sa langue, et que l'étape de nommer les choses chez l'enfant ne commençait qu'avec le développement de la parole qui est accompagnée par une croissance corporelle et intellectuelle. Donc, la couleur est une fascination et sublimation chez les enfants ; elle attire leur attention à un âge précoce ne pouvant pas dépasser celui de l'allaitement puis leur intérêt à la couleur s'accroît avec leur croissance et avancement dans l'âge. Et pour répondre à la question : quand est-ce que l'enfant commençait à distinguer entre les couleurs et comment acquiert-il les termes qui renvoient à elles ? il va falloir faire la part entre trois situations :

Quant à la première situation, il est évident qu'au moment où l'attention de l'enfant est attirée par la luisance et la brillance d'une couleur, le nourrisson commence à distinguer entre les contrastes et fait attention à la rutilance de la couleur avant d'accorder une attention à la couleur elle-même. Il est, également, connu que le nourrisson qui ne dépassait pas les 15 jours est attiré par les couleurs brillantes.

Quant à la deuxième situation ; elle concerne la distinction de la couleur avec sa nomination et d'avoir des réflexions relatives à elle, à l'environ de la troisième année de l'enfant. Des expériences ont été menées pour savoir si l'enfant, à des âges ultérieurs, octroyait plus d'importance à la forme ou à la couleur ; et les résultats ont confirmé que l'enfant donnait plus d'importance à la couleur qu'aux formes.

Alors que pour le troisième cas, et qui concerne la reconnaissance des couleurs et la distinction précise entre elles, ne s'effectue pas avant que l'enfant ait cette compétence à nommer les couleurs, et que ses agissements passent de la réaction et la spontanéité de

mouvements vers un stage où la réflexion intellectuelle prenait le dessus. Les études ont affirmé que les enfants préfèrent, dans leurs dessins, rassembler et mélanger le rouge avec le jaune, ou le rouge avec le bleu, comme ils préfèrent faire accompagner le jaune avec le rouge, le mauve ou le bleu obéissants à l'une des "*connotations psychologiques et culturelles*" (Joannès, 2008, p. 62) des couleurs qui stipule que "*la teinte résulte d'une longueur d'onde qui déclenche des stimuli neuronaux précis appelés jaune, rouge ou bleu pour les couleurs primaires ; orange, violet et vert pour les couleurs secondaires qui résultent de mélanges des trois primaires*" (Joannès, 2008).

L'impact de la couleur ne concernait pas, exclusivement, les enfants. Il touche de différentes catégories d'âges ; chose qui a donné naissance à une science appelée « conditionnement aux couleurs » qui s'attèle aux conditions de visibilité dans les usines, bureaux et écoles afin de les rendre vivables et conviviaux. Cette science appliquée a vu le jour dans les années 20 du siècle précédent, et a comme objectif d'augmenter la productivité, d'améliorer la performance des ouvriers, de diminuer les imperfections, de restreindre les blessures et d'augmenter le moral. Donc la couleur peut remplir de multiples fonctions dans la maison, la rue ou dans les différents établissements publics, et même pour des raisons thérapeutiques sous la dénomination de "*la chromatothérapie*" (Bourdin, 2006, p. 45), où le docteur Christian Agrapart, Jean-Claude Nobis et William Brton sont considérés comme des précurseurs dans ce domaine.

4.2. Les catégories de couleurs

Quand on observe les harmonies des couleurs, on peut constater qu'avec un peu d'effort et de réflexion, déguster un autre plaisir des ravissements de ce monde. Cette jouissance est procurée par la polychromie. Ainsi, on peut dénombrer des millions de couleurs et l'œil nu ne peut distinguer que 180 degrés de couleurs, et que l'homme ordinaire ne peut nommer qu'une trentaine. Les couleurs se scindent en trois grandes catégories (couleurs primaires, couleurs secondaires, couleurs tertiaires) qui constituent le "*cercle chromatique*" (Bourdin, 2006, p. 128) et qui sont comme suit :

- Les couleurs primaires : rouge, jaune, bleu.
- Les couleurs secondaires : orange, vert, violet.
- Les couleurs tertiaires : qui résultent de mélange d'une couleur primaire et d'une couleur secondaire et elles sont au nombre de 6 (jaune orangé, rouge orangé, rouge violacé, violet bleuté, vert bleuté, jaune verdâtre).

D'autres classements sont répandus tel que le classement en couleurs chaudes (rouge, orange, jaune) et froides (vert, bleu). Ainsi, les couleurs chaudes mettent en évidence les formes alors que les couleurs froides rétrécissent les formes pour ne paraître que dans l'arrière plan. La luminosité (clair/sombre), la pureté (vif/terne) sont considérés, également, comme d'autres classements de couleurs.

4.3. La couleur et le son

Parmi les caractéristiques fondamentales des couleurs, leur possibilité de suivre un rythme régulier, et par conséquent la juxtaposition et le brassage des significations, ainsi que la multiplication des dérivations significatives qui émanent du fait de mélanger des couleurs ou de leur séparation ou, encore, de leur concentration. Donc, les couleurs cohabitent telles que les notes de musique, grâce à leur agréable harmonie qui est similaire à la correspondance ou cohésion des couleurs. Donc, le rythme de la couleur est capable de remplacer celui du son à cause de l'étroite relation qui les lie suivant certaines théories scientifiques, du coup une "*[...] bande sonore est intéressante à étudier dans ses rapports avec l'image*" (Jaïdi, 2013, p. 68).

Les scientifiques et à leurs tête, Isaac Newton, ont constaté que les proportions physiques qui séparent les sept couleurs du spectre correspondaient à celles des notes musicales et même leur classement était le même. Ainsi, plusieurs tentatives scientifiques ont essayé de faire le parallèle entre la couleur et le son, et entre l'œil et l'oreille tout en jouant de la musique qui va les couleurs projetées et correspondait à ce genre de musique, car "*la vision des couleurs a les mêmes caractéristiques que l'écoute des sons : elle dépend du vécu des personnes*" (Bourdin, 2006, p. 27). Donc, il y a une relation physique et matérielle absolue entre les fréquences du son et celles de la couleur, et que la couleur n'est là que pour appuyer, d'une façon tranchante la symétrie et ce pouvoir à faciliter l'identification des objets. Il est évident que la couleur ne prenait pas assez d'importance que comme un élément qui forme l'image, du moment que la suprématie de la photographie en couleur est devenue un fait tangible dans notre civilisation actuelle.

4.4. La couleur et l'image

Les couleurs, dans leur variété, sont intimement liées à l'image et à la forme qu'elle incarne ; et c'est pour cette raison que plusieurs chercheurs ont essayé d'explorer et de sonder la relation existante entre les formes et les couleurs, surtout en ce qui concerne la production et la génération du sens, et "*l'attirance que l'on a pour une couleur est un excellent révélateur*

du besoin que l'on en a ainsi que de ce qu'elle signifie" (Bourdin, 2006, p. 128). Ils ont découvert que les couleurs sont liées aux formes car il y a des valeurs significatives communes entre elles où il y a une sorte de symétrie entre ce qu'indiquait une couleur et ce que révélait une forme. Ainsi, on ne peut rien concevoir sans les formes, comme on ne peut rien imaginer sans les couleurs, soit dans leur état basique (noir et blanc), ou dans leur état suprême (couleur du spectre).

La couleur est tout comme la lumière ; elle donne tout et il n'y a rien en dehors d'elle. Et malgré son universalité et sa relation avec la perception humaine des objets, son assimilation et sa représentation n'est point universelle car la perception d'une couleur est en somme culturelle, et chaque peuple ou groupe social attribuent des valeurs et des significations aux couleurs, et à travers elles peuvent s'exprimer des situations et des sentiments de joie, de tristesse, de bonheur, de chagrin, de richesse, de pauvreté, de froidure ou de chaleur. Et c'est pour cette raison, qu'on ne peut pas évoquer un discours universel unifié pour et autour les couleurs. Les significations propres aux couleurs sont des significations locales et sont liées à un contexte culturel bien précis ; mais *"en règle générale, une couleur que l'on aime bien nous fait du bien et correspond à une situation que nous sommes en train de vivre et dans laquelle son utilisation peut nous aider. Une couleur que l'on n'aime pas ou plus, ou que l'on rejette, correspond à une saturation, à un trop plein ou à une blessure ; ou encore à quelque chose que l'on ne veut pas voir parce que cela nous dérange d'une façon ou d'une autre."* (Bourdin, 2006, p. 128). Donc, il y a de cartes préétablies et absolues pour interpréter les couleurs car le sujet est lié à l'environnement immédiat de l'interprète, à sa culture, à son histoire et à celle des autres aussi.

Les tentatives de Vassily Kandinsky et de Johannes Itten pour établir une sorte de correspondance entre certaines couleurs et certaines formes telles que le cercle qui est considérée comme l'univers des sentiments et qui correspondrait à la couleur bleue ; alors que le carré est pris comme l'univers matériel de l'attraction cosmique et c'est pour cette raison qu'il est associé avec la couleur rouge. Tandis que le triangle est estimé comme un représentant de l'univers intellectuel et logique, celui de la concentration et de la lumière ; et c'est pour cette raison qu'il est associé avec le jaune. Il est certain que ces études s'appuient " [...] sur les symboliques platonicienne et pythagoricienne en ce qui concerne les formes géométriques. Il existe, selon ces deux philosophes, des formes géométriques particulières appelées modules : cinq pour Platon et quatre pour Pythagore" (Bourdin, 2006, pp. 34-35). Ces formes ne peuvent être que : le cube, le pyramide, l'icosaèdre, le tétraèdre, le

dodécaèdre ; et *"chacune de ces formes correspond à un élément essentiel de la réalité : l'eau, la terre, le feu, l'air et l'éther"* (Bourdin, 2006, p. 35)

Ainsi, la couleur ne possède pas une signification stable et unifiée pour tous les humains. Et cette signification ne peut être antérieure à l'expérience humaine, ni à la représentation de la couleur dans une situation bien précise. Donc la signification n'est pas liée à l'essence de la couleur mais elle est le fruit des correspondances possibles et éventuelles entre les couleurs. Et ce sont ces correspondances qui déterminent le sens de l'énoncé visuel, c'est-à-dire la signification de la couleur n'est envisageable que dans une représentation et réalisation bien précise.

Et c'est pour cette raison que la couleur ne trouvait place dans l'image que pour incarner des objets ou représenté dans des vêtements, ou être assimilé par des formes tel que le triangle, le cercle ou le carré. Dans chaque situation de ces situations, on est en face d'une signification bien précise ou des significations car le brassage des couleurs va, forcément, en créer d'autres. Les correspondances entre les couleurs peuvent, également, doter l'image de significations supplémentaires car le fait de mélanger les couleurs dans un même contexte peut induire à un changement dans le sens et signification d'une couleur. En plus, une couleur peut être liée à des objets bien précis et la fréquence de son utilisation peut donner l'impression que cette couleur est définitivement inséparable de cet objet, en matière de signification. Donc, *" [...] la couleur apporte, d'un point de vue réaliste, sa contribution à une meilleure compréhension de l'image. Des joues rouges signifient la colère ou la timidité, un visage vert empoisonnement [...]"* (Martin, 1982, p. 172)

Ainsi, la couleur est utilisée pour deux raisons principales (raison symbolique, et une raison émotionnelle). Dans l'usage symbolique, on emploie les significations expressives de la couleur dans le contexte des arts visuels pour aider à transmettre une idée et pour consolider l'impact psychique sur le récepteur, du moment que *" [...] la sélection de certaines catégories de couleurs, [...] peut avoir un rôle psychologique, soit dans la connaissance de l'être profond de l'émetteur, soit dans celle du récepteur qui se projette à la vue d'une image en l'adoptant ou en la rejetant"* (Martin, 1982, p. 172). Et c'est pour cette raison que le noir est considéré comme une couleur liée à la mort et au chagrin ; et que le blanc comme étant une couleur associée à la pureté et à la chasteté ; le rouge aux flammes, la chaleur, le sang et au danger ; et le vert pour la tranquillité et la paisibilité. Donc, et selon cette optique, la couleur apporte un plus dans la signification d'une image et des objets qui s'y trouvent ; elle est une série de raccourcis qui peut par moment être considérée comme un symbole. Ainsi, la couleur

peut être exploitée dans d'autres usages que nous pourrions résumer comme suit :

- La couleur donne du mouvement dans le vide des surfaces et qui aide pour photographier ou dessiner, en donnant des valeurs disproportionnées dans la formulation des formes et des perspectives ; ainsi que de donner une agréable sensation et impression esthétique en liant et créant un équilibre entre l'arrière-plan et avant-plan.
- La couleur fait surgir des situations de créativité qui nous procurent du plaisir sur tous les plans.
- La couleur développe la passion de l'artiste et l'aide à l'exposer d'une façon esthétique et attrayante.
- La couleur peut créer une tendance et un style philosophique à travers l'organisation et la sublimation que l'artiste peut adopter dans sa production artistique.
- La couleur confirme les formes et les mettent en évidence, tout en annonçant leur importance par sa présence sur leurs surfaces.
- La couleur nous apporte de différentes valeurs chromatiques dans la formation des objets, des ombres et des relations dans ces unités d'expression.

V. CONCLUSION

A tout cela, il est acquis que, la couleur a un rôle important dans l'augmentation de la productivité ou sa diminution, comme elle peut avoir un effet sur sa psyché d'une personne, d'une façon positive ou négative, même s'il n'a pas eu conscience de la couleur. Et c'est pour cette raison que les spécialistes, invitent à bien exploiter l'utilisation des couleurs dans les espaces du travail, dans les écoles et dans les centres de productions d'une façon générale.

QUATRIEME CHAPITRE

L'IMAGE DANS L'ENSEIGNEMENT / APPRENTISSAGE

I. INTRODUCTION

L'image est considérée, dans notre ère, comme une partie intégrante du paysage culturel, et un élément indispensable dans la société voire un élément phare qui domine, presque, toutes les activités humaines dans leurs diversités. Donc, la vie au quotidien regorge d'activités où l'image prédomine ; et l'éducation ou l'enseignement/apprentissage n'est point à l'abri de ce qu'on venait d'avancer. Or, la culture de l'image ne se manifeste pas avec autoritarisme dans le domaine de l'enseignement/apprentissage ; mais elle est un élément significatif et représentatif de la culture de l'école ; et dans les salles de classes, elle est considérée comme l'une des sources intarissables de connaissance et une partie prépondérante des moyens éducatifs car *"les liens entre l'image et l'école sont anciens et profonds"* (Citterio, Lapeyssonie, & Reynaud, 1995, p. 09).

L'intérêt était accordé à l'exploitation de l'image dans le domaine de l'éducation et l'enseignement/apprentissage depuis la nuit des temps, vu la prise de conscience précoce aux vertus de l'image et de son pouvoir à persuader et convaincre. Ces caractéristiques lui ont permis d'être un médiateur en véhiculant fidèlement les idées et les significations ; et c'est pour cette raison que les différentes civilisations ont essayé de tirer profit de la richesse de l'image et de sa capacité à tout transmettre, essentiellement, dans le domaine de l'enseignement/apprentissage, et *"l'image, dès ses origines, a eu pour fonction de montrer ce qui n'était pas accessible à la vue des hommes : les divinités, les ancêtre disparus, les rêves de chasse et de conquête"* (Citterio, Lapeyssonie, & Reynaud, 1995, p. 10). Ainsi, nous pouvons constater que chez les grecs, depuis 3000 ans, les mathématiciens dans l'école pythagoricienne faisaient des dessins géométriques sur le sable pour illustrer leur cours ; alors que Jean Macé, fondateur de la ligue de l'enseignement à Paris, a intégré une lanterne magique dans ses conférences populaires, et ce depuis 1881 ; *"dévoués au « relèvement de l'âme populaire », les instituteurs de la future laïque étaient ainsi devenus des « conférenciers-projectionnistes »"* (Debray, Vie et mort de l'image, 2015, p. 132). Alors que, le Père Bailly (assomptionniste et polytechnicien à Paris) avait appelé à la nécessité de faire *"[...] combiner entre la force de l'imprimé et le pouvoir de l'image, photogravure et chromolithographie"* (Debray, Vie et mort de l'image, 2015).

L'image est considérée dans certaines religions comme une suite logique de la parole divine. Luther était *"[...] trop fin politique, et trop respectueux de l'ordre établi, pour verser dans l'iconoclasme de son ultra-gauche. Il biaise, insiste sur la pédagogie de l'image comme complément nécessaire de la Parole de Dieu, distingue subtilement entre Christ et Crucifix"*

(Debray, Vie et mort de l'image, 2015, p.). C'est une position, complètement, opposée à l'iconoclasme qui était en vigueur à l'époque car l'image est prise comme une propagatrice de conflits au sein des croyants.

A nos jours, l'intérêt porté à l'image est en net progression dans sa dimension pédagogique car elle est considérée comme un moyen pour parfaire l'action pédagogique dans tous les niveaux. Donc, il est impossible de concevoir une séance d'enseignement sans la présence de différents types d'images. Elle est utilisée dans la stimulation des opérations relatives à l'attention, l'assimilation, la mémorisation, la représentation et l'imagination qui sont des opérations cruciales dans l'enseignement/apprentissage. Donc, les modalités et les manières avec lesquelles l'image est engagée constituent le facteur déterminant pour mieux exploiter et bonifier l'image dans l'action éducative.

II. L'APPRENANT ET L'IMAGE DANS L'ENSEIGNEMENT

L'enfance est l'une des étapes d'âge les plus attachée au monde de l'image, du dessin et des couleurs car l'enfant, depuis son âge précoce, tente d'explorer son environnement à travers ses 5 sens que la vision est la plus importante, et *"l'école ne pouvait manquer de tirer parti des images"* (Citterio, Lapeyssonie, & Reynaud, 1995, p. 10). Les psychologues ont attaché une importance aux différentes étapes que l'enfant traverse depuis sa naissance jusqu'à sa scolarisation, pour fournir de différentes théories sur la croissance de l'enfant et le passage d'une étape à une autre. Mais ce qui importe le plus, dans notre situation, est l'évolution de la perception visuelle et sa relation avec la progression langagière comme étape pour mettre l'enfant en relation avec environnement et ainsi commencer sa socialisation.

1. La perception de l'image chez l'enfant

La perception est un processus psychique qui permet une accessibilité à l'information, aux sens et significations des choses, des personnes ou des situations avec lesquelles l'individu interagit en organisant les stimuli sensoriels relatifs à ces situations, tout en essayant de les interpréter et de les reformuler dans des entités dotées d'un sens. Cette opération de perception comportait des activités cognitives multiples telles que : l'attention, la conscience, la remémoration et la représentation des informations. L'attention est considérée comme l'une des activités les plus importantes surtout dans l'orientation de la conscience, puis il y a le rôle de la remémoration, puis celui de la représentation des informations ; et un *"message visuel pour être correctement reçu, exige un apprentissage social et culturel, en plus des acquisitions intellectuelles"* (Lazar, 1985, p. 130). Ainsi, l'individu après avoir été

attiré par les différents stimuli va procéder à la comparaison des situations passées avec celles du présent pour qu'il puisse parvenir à des interprétations.

L'opération complexe de la perception s'effectue à travers le concours des différents sens qui transmettent les stimuli et les expériences, par le biais du système nerveux, au cerveau qui joue un rôle important dans le traitement des informations sensorielles en fondant une conscience interne de l'objet ou de l'événement. En d'autres termes, la perception est une interprétation des informations sensorielles introduites dans le cerveau ; et cette perception est un indicateur sur la capacité de l'individu à organiser les stimuli sensoriels qui lui proviennent des 5 sens, et de les traiter sous la lumière des expériences précédentes et vécues afin de percevoir leurs sens et significations multiples. Mais pour l'enfant, l'opération est différente car il passe, tout d'abord, par une étape de reconnaissance du monde qui l'entoure sans avoir de préalables expériences précédentes sur lesquelles il peut s'appuyer et construire son interprétation et sa compréhension.

L'enfant, sans ses premières années de croissance, se base sur la perception sensorielle, et essentiellement sur la perception visuelle, et la preuve c'est que le premier échange émotionnel entre un bébé et sa mère n'est que visuel. Quand la maman fixe son regard sur les yeux de son bébé, elle déclenche une série de réaction émotionnelle et de questionnement auprès du bébé. Des recherches ont démontré que les bébés de trois mois sont capables de faire la différence entre l'image d'un visage d'une personne habituelle et une autre qui ne l'est pas. Et dans les premiers six mois, l'enfant commence à percevoir les objets et apprend à les différencier et à avoir des réactions envers tous les objets, c'est-à-dire, il additionne à l'action de voir une réaction. Donc, *"percevoir, signifie saisir les « universaux », les « choses » qui sont précisément dénommées et qui sont en correspondance avec les mots comme unités de notre pensée, - écrit A. A. Moles, et pour illustrer son propos il donne l'exemple de la « chaise ». Une chaise par ex. est un objet à quatre pieds et un dossier, culturellement familier, donnée élémentaire de la conscience. Mais il faut un certain temps d'éducation, d'apprentissage, pour acquérir ces universaux et c'est un effort difficile de mise en relation de l'être avec le monde"* (Lazar, 1985, p. 130). Ainsi, la relation de l'enfant avec son univers à travers ses sens se développe sans pouvoir parler mais accumule de l'expérience de penser loin de toute expression verbale jusqu'au moment de l'acquisition de la langue dans les environs de sa deuxième année. Donc, on peut constater que l'enfant dans le stade préscolaire, peut communiquer et réagir, seulement, avec les histoires imagées, d'une telle façon qu'il serait capable de distinguer ce que les grands ne peuvent pas déceler, et que l'image à une

facilité à s'incruster et s'ancrer dans son cerveau avec aisance.

Les débuts de l'activité linguistique et langagière chez l'enfant coïncident avec les opérations de la perception visuelles, et la croissance dans la perception et l'assimilation est liée à la croissance de ses compétences langagières car les enfants de 4 ans qui nomment les formes, arrivent mieux à s'en rappeler puisque cette action les aide à mémoriser ses formes mieux que de les entendre d'une personne tierce ; ainsi "*perception = œil, zone de vision nette focalisée + système intégrateur cérébral + mouvements oculaires*" (Lazar, 1985, p. 130). Mais entendre une personne en train de proférer les noms d'objets, avec images à l'appui, faciliterait la mémorisation d'une façon remarquable. Pour les enfants de 6 ans, des résultats similaires ont indiqués que la présence de l'image facilite remémoration des objets cités. Donc, la vision est un important moyen pour percevoir et intercepter les informations que représentent et démontrent les images du monde extérieur, et de les ancrées dans la mémoire ; ainsi, apparait l'impact de la vision sur la langue, en sachant qu'un nombre important de termes, de mots et de concepts sont intimement liés à la vision ; du coup "*il est capital que dès l'école élémentaire, les élèves soient soumis à des exercices de « lectures d'images » "* car "*les analphabètes de l'image sont plus nombreux que les simples analphabètes*" (Lazar, 1985, p. 131).

Ce type de mémoire est appelé la mémoire visuelle ou iconique qui comporte des images de tout ce que nous voyons ; les individus reconnaissent les informations visuellement après avoir été incité par des stimuli durant un laps temps, malgré que des facteurs bien déterminés tels que l'intensité du stimulus visuel ou sa manière d'affecter la vision et qui altère et impacte l'opération de reconnaissance et de distinction. Il est acquis que l'enfant, dans un âge préscolaire, possède une mémoire visuelle des objets ou d'images, et que si on lui demandait de se rappeler d'un certain nombre d'objets disposés sur une table et de les énumérer après les avoir bien regardés ; l'enfant peut se rappeler d'un nombre réduit de ses objets. Donc, "*l'enfant reconnaît les éléments constitutifs de l'image (le niveau littéral avec l'aspect formel de celle-ci, le niveau de la dénotation qui permet de reconnaître les objets représentés, le niveau de connotation qui est l'interprétation subjective de la photo) et les compare à ce qu'il connaît déjà*" (Lagoutte, 2008, p. 187). Cette compétence permet à la charge communicationnelle d'être plus spontanée par rapport à la parole ; et quand on observe un dessin quelconque, il sera très facile, en général, de passer du signifié au signifiant et de passer de la forme de l'objet dessiné à la réalité exprimée par ce dessin. C'est cette facilité qui attire l'enfant vers le monde des images pour la faire exploiter dans ses opérations de

communication.

L'intérêt considérable que porte l'enfant aux images, et ses observations minutieuses quand il s'agit d'elles, l'aident à mieux apprendre la lecture et l'écriture. Les recherches archéologiques relatives à l'art rupestre, à travers le monde entier, démontrent que le langage de l'image était et il sera pour chaque enfant une première forme d'écriture car l'enfant, par essence, éprouve un réel plaisir dans la contemplation des images. Malgré que l'image d'un chaton ou d'une voiture, par exemple, ne représente qu'une partie des caractéristiques des moyens de transport ou celles des animaux, mais ces images poussent l'enfant à les observer et à les décrire parfaitement, et aussi de les commenter ; en d'autres termes, ces images vont être un prétexte pour faire surgir, en lui, une série de longs monologues et des conversations pleines de vie, et de remonter ses modestes expériences dans la vie. Pauline Kergomard précise à cet effet que les images nous aident à mieux orienter l'enfant vers la parole. Ainsi, l'image est " [...] *l'indispensable médiateur qui permettait de représenter ce à quoi l'élève ne pouvait accéder par l'expérience directe*" (Citterio, Lapeyssonie, & Reynaud, 1995, p. 10)

Un autre facteur de taille et qui incite et encourage la communication visuelle chez l'enfant, ne peut être que la couleur dont regorge notre univers sensoriel, pour que l'enfant soit attaché à elle d'une façon remarquable. Un certain nombre de recherches en psychologie ont démontré que l'enfant, dès son âge précoce, poursuivait avec son regard et avec intérêt les objets multicolores, tandis qu'il n'attache que peu d'intérêt aux objets monochromes. Il est, également, révélé que les enfants regardent les couleurs avec passion et d'une façon intuitive ; ils peuvent, à la fois, aimer ou détester une couleur car les couleurs font surgir chez l'enfant d'agréables souvenirs ou comme elles peuvent faire allusion à de mauvais objets, dangereux et angoissants. Les psychologues nous informent, également, que l'enfant pénètre la nature de la couleur intuitivement, et il acquière de l'expérience en la matière. Ainsi, l'enfant peut avoir accès à énormément de concepts relatifs à la profondeur des couleurs, leurs dégradations et leurs caractéristiques objectives ; et également "*les couleurs permettent de mettre en relief certains éléments, elles contribuent à créer l'impression de profondeur de l'image*" (Serre-Floersheim, 1993, p. 34). Donc, l'appréciation de l'enfant par rapport aux couleurs est subjective et non pas une appréciation d'ordre esthétique ; et que sa réaction face aux couleurs dépend, essentiellement, de son environnement immédiat, de ses conditions sociales, de ses conditions psycho-sanitaires et du tempérament des individus qui l'entourent ; et "*la meilleure analyse des couleurs est celle où l'on se laisse guider par sa propre sensibilité !*" (Serre-Floersheim, 1993).

2. L'image comme un moyen d'enseignement et d'apprentissage

Chaque système éducatif, dans tous les pays du monde, aspire à réaliser un certain nombre de compétences et de savoir-faire afin de préparer les citoyens du futur, capable d'assumer des responsabilités et de prendre des décisions déterminantes pour son avenir et celui des autres. Et afin d'atteindre cet objectif, il est impératif que ce système soit à la hauteur d'inventer et de créer des moyens pour faciliter l'apprentissage et de faire promouvoir l'action éducative vers ses plus hautes distinctions et de développement.

Ainsi, les images et les dessins sont considérés comme des moyens éducatifs importants qui permettent d'atteindre les objectifs tracés d'enseignement. Ces moyens sont nécessaires et déterminants pour accompagner l'apprenant vers des situations et des postures éducatives saines, surtout s'il s'agit des premières étapes d'apprentissage pour un enfant où les faits sensoriaux sont majoritaires dans la perception et l'assimilation. Du coup, les programmes scolaires sont sommés de se présenter à l'enfant sous une forme sensorielle pour éviter toute confusion chez l'enfant, et *"il est assez courant, à l'Ecole Maternelle, de distinguer les séquences d'« exercices graphiques » des séquences dites de « graphisme libre » (ou, plus globalement, de « dessin libre »). Les premières sont directement et explicitement finalisées par la mise en place progressive de certains prérequis de la lecture et/ou de l'écriture (maîtrise graduée du geste, entraînement de la main à accomplir les différents mouvements et tracés exigés par l'acte matériel d'écriture où ils seront réinvestis ultérieurement ; réalisation de tracés de gauche à droite et de haut en bas ; répétitions de rythmes graphiques, etc.). Les secondes sont considérées comme moins « instrumentales » et référées aux notions d'« expression », d'« imagination », de « création », de production, par l'enfant, d'images plastiques « en liberté »"* (Duborgel, 1983, p. 207). Donc, la réalité des choses, nous indique qu'un enfant, dans une crèche ou dans une maternelle, considère les lettres comme des images (telle était la situation dans les civilisations anciennes) ; il les écrit en les dessinant, tout en veillant à répéter le mouvement afin de rendre le mouvement machinal. Jusqu'à l'âge de 7 ans, tout ce que l'enfant écrivait n'est que l'image d'un mot réalisé par lui sans se rendre compte des mécanismes cérébraux et cognitifs engagé par lui dans l'opération ; il exploite sa mémoire visuelle ou auditive pour formuler des mots.

Le rôle de l'image apparaît, d'une façon plus évidente, dans les contenus qu'elle porte (social, culturel, artistique et esthétique), et à travers laquelle l'apprenant peut être au courant de tout ce qui se passe dans son environnement immédiat, local et même mondial, pour passer dans un temps ultérieur, d'une étape de réception vers un stade de création et de créativité à

travers l'image. Et c'est pour cette raison que *"la gestion pédagogique des images est, dès l'origine, problématisée non pas en référence à l'intention de nourrir l'imaginaire et de développer l'imagination, mais en termes d'utilité possible pour la formation de l'homme positif"* (Duborgel, 1983, pp. 223-224).

Et du moment que la langue d'enseignement n'est qu'une combinaison entre la langue verbale, phonique et formelle ; et de la langue visuelle et sensorielle qui résulte de l'observation directe, nous confirme et d'une manière absolue qu'il est impératif de prendre soin de la technologie de l'image d'une manière similaire à l'importance dont jouit la langue conventionnelle en matière d'organisation et de fondements car l'image peut jouer un rôle majeur dans l'orientation de l'enseignement et de mieux organiser les réseaux de connaissances, d'une telle façon à ce que l'enseignement/apprentissage soient des compétences fonctionnelles dans le champ éducatif, car *"à l'école, « c'est l'utilitarisme des images qui prime ». Utilisable en sciences humaines et en sciences naturelles, l'image est fortement enserrée dans un « rôle de référence ». Elle double le réel, le déploie, le présentifie, le met à disposition ; elle pré-explique, ou illustre l'explication, elle didactise la réalité et « chosifie » (rend sensible) le savoir"* (Duborgel, 1983, p. 224). Donc, il va falloir que l'image engagée à des fins d'apprentissage soit dotée d'un certain nombre de qualités et de conditions afin d'atteindre l'objectif voulu.

2.1. Les conditions préalables pour choisir une image « éducative »

Parmi les conditions qui devraient être remplies par l'image destinée à des fins éducatives on peut citer ce qui suit :

- L'image doit être claire et nette quant à ses composants et ses couleurs, de parfaite réalisation et qui comprenait tous les éléments du sujet loin de toute complication.
- L'image doit être limitée dans les informations qu'elle véhiculait, loin de toute surcharge en matière de sujets pour éviter la dissipation dans la perception et l'assimilation du message qu'on veut réellement transmettre à l'apprenant.
- Elle doit être en relation avec la situation d'apprentissage et son environnement immédiat et social, tout en prenant en considération la nature du contenu spatio-temporelle, comme elle doit être liée au contenu de la leçon et à ses objectifs pour accroître les expériences de l'apprenant et de ses idées ; ainsi que sa langue visuelle pour l'aider à s'exprimer librement, en fonction de ses compétences langagières et mentales ; et *"comme telle, l'image véhicule des forces capables de développer les*

facultés intellectuelles, physiques, morales, et de modifier le comportement du récepteur de façon positive" (Hébuterne-Poinssac, 2000, p. 02).

- Il faut qu'elle contienne des éléments esthétiques sans porter atteinte au contenu cognitif et aux valeurs éducatives.
- Elle doit être proche de la réalité car l'image ne peut pas remplacer l'objet ou le sujet qu'elle représente ; et l'image que présente l'enseignant comme outil éducatif n'est qu'une représentation partielle de la réalité et elle ne peut remplacer la réalité. C'est pour cette raison que l'image devait engendrer une simulation proche des événements réels en toute fidélité.
- Elle doit prendre en considération les différences et disparités individuelles qui pourraient exister entre les apprenants afin qu'elle soit reçue d'une bonne manière par l'ensemble des apprenants.

Ainsi, l'image fonctionne, dans sa relation avec l'enfant, selon trois principes importants :

- Elle fournit les mécanismes sur lesquels opèrent les discours.
- Elle instaure les bases selon lesquelles l'enfant peut s'accaparer des différents modèles sémantiques et rhétoriques.
- Elle ne suppose aucun pré requis, ni savoir antécédent.

A travers le premier point, il est important de se concentrer sur les modalités du fonctionnement du discours. Et ici, il vaut mieux prendre l'image en tant qu'icône à 100 % car l'important est d'apprendre en simplifiant les choses, car *"en effet, l'iconique devenue facilement accessible sur le plans matériel et financier fait surgir tous les formateurs comme clients potentiels. Cela concerne aussi bien l'école dans son sens général que la médecine, le sport, l'armée, le cinéma, la télévision et l'industrie, tous ceux qui regardent l'image éducatrice et qui ont à apprendre par elle... Peu à peu, chacun de nous est concerné* (Hébuterne-Poinssac, 2000, p. 70). Donc, l'image est un support communicatif, et l'enfant quand il perçoit l'image n'est pas sensé avoir des connaissances exhaustives sur ses modes de fonctionnements. Donc, l'image pour un enfant ressemble à quelque chose dans son univers extérieur, et cette donnée impose une sélection des images qui ont un équivalent dans le monde extérieur auquel l'enfant entretenait des relations dans son éducation sociale.

2.2. Les avantages de l'image éducative

Les récentes études affirment que quand l'impact, sur les sens de l'apprenant, est en augmentation, la réussite de l'outil éducative augmente en conséquence, dans la réalisation des objectifs d'une leçon. Il est évident que la révolution technologique que nous vivons aujourd'hui a imposé l'image, en la transformant en un outil de transmission possédant tous les ingrédients pour avoir un impact actif sur ses récepteurs, et ce pour ce qu'elle possédait comme potentiel énorme dans la facilitation des opérations d'enseignements/apprentissage ; du moment que le discours visuel est celui qui interpelle en premier le sens de la vision avant la raison et *"l'image intéresse le professeur de français en tant que système de signes organisés déterminant des significations et provoquant des interprétations ; elle est un langage. [...] Mais il s'agit de signes visuels et non de signes linguistiques. On a longtemps parlé abusivement de « grammaire » de l'image : en effet, les signes visuels ne sont pas agencés selon des règles fixes contrairement aux signes linguistiques. Les signes visuels, iconiques et plastiques, signifient par l'analogie, par des formes, des codes qui leur sont propres et non par l'articulation arbitraire du signifiant et du signifié"* (Huynh & Di Rosa, 2008, p. 04). Donc, c'est ce discours qui provoque la première connaissance et qui va avoir de l'écho dans le mode de pensée et de production. Et la vue a le plus grand mérite, en tant que l'un des sens les plus importants, dans la préparation de l'apprenant à être réceptif et prêt à recevoir l'information ; et c'est pour cette raison que l'image éducative :

- Tend à fournir des vérités scientifiques sous formes d'informations visuelles, et d'éclaircir les concepts abstraits avec des moyens concrets. Elle incarne les significations et les expériences verbales tout en facilitant à l'apprenant leur gestion, comme elle accroît la compétence de perception chez l'apprenant et aspire à corriger un certain nombre de concepts erronés.
- Elle attire l'attention des apprenants et provoque la pensée déductive.
- Elle donne à l'apprenant la possibilité de comparer les volumes, les dimensions et les formes, comme elle lui inspire la mobilité ou le mouvement du sujet qu'elle traite malgré son statut statique.
- L'image incite à étudier, faire des lectures et des recherches complémentaires.
- Aide à raccourcir les distances spatiotemporelles et économise l'effort et le temps de l'enseignant.

- Epauler l'apprenant pour mieux exposer ses idées et de les organiser, favorise l'expression libre et cultive son flair artistique et littéraire et qui son nécessaire pour affronter les différentes situations dans la vie.
- Entretient le suspense et attire l'attention de l'apprenant en augmentant la participation des apprenants quelque soit leur niveau.
- La traduction des informations abstraites en une matière concrète, chose qui va aider l'apprenant à trouver des liens sensoriels entre les sujets afin de mieux les garder pour longtemps dans la mémoire.

A tout ce que nous venons d'avancer, l'image éducative permet à l'apprenant de l'étudier et de la contempler de près ; elle présente les faits scientifiques sous forme d'informations visuelle permettant à l'apprenant de comparer et de bien observer. Elle le pousse à adopter la pensée déductive, et même elle est une source d'informations pour ceux qui ne peuvent déduire à partir de la lecture directe seulement du moment que *"la productivité de la communication visuelle résulte de la cohérence entre les messages, les images et leurs supports. Cette cohérence optimise la réceptivité, la compréhension et la mémorisation des messages par les destinataires"* (Joannès, 2008, p. 01). C'est un élément attirant et attrayant qui renferme des contenus du discours, qui explicite ses idées et qui rend les informations accessibles aux enfants.

L'image est une trace d'éléments qui renvoient à une vérité ou une réalité, et elle possède toutes les caractéristiques du terme, elle le remplace parfois et le dépasse même. Et c'est pour cette raison qu'il va falloir la considérer comme une langue intègre et qui peut transmettre un message bien déterminé. Donc, l'image nous transmet la vérité tout comme le mot, mais elle le dépasse, par moments, car elle se base sur les sens et elle peut, ainsi avoir un accès direct à l'information. Alors que le mot s'appuie sur l'activité cérébrale pour l'interpréter et dévoiler sa signification. Ainsi l'image est considérée comme intègre et elle a ce pouvoir de transmission, et elle est une partie intégrante, sur le plan matériel, de l'environnement. Elle est un moyen d'excitation et d'enrichissement qui dissipe la confusion dans une leçon et explicite les termes clés ; et par conséquent, elle fixe les faits et les informations tout en précisant leurs contenus, tout en faisant profiter l'apprenant de son parcours scientifique et de sa relation avec l'environnement.

L'image éducative, avec ses rôles qu'elle essaye de remplir, peut donner un nouveau souffle à l'activité cérébrale du récepteur car durant l'observation, il sera conscient des

informations précédentes et qui sont emmagasinées dans sa mémoire et il fait rappeler tout en les comparant avec les nouvelles scènes. Pour la mémoire, Jean Delacour " [...] présente un schéma fondamental selon lequel l'information pénètre d'abord dans un magasin sensoriel, spécifique d'un sens visuel et auditif, d'où elle peut être transférée, sous l'effet d'un processus d'attention, dans un magasin de rétention à court terme. Sous l'effet de la répétition, l'information peut être déplacée dans un magasin à long terme" (Hébuterne-Poinssac, 2000, p. 74). Donc, l'image œuvre pour lier les connaissances qui se sont accumulées durant la vie sociale, culturelle, psychique et esthétique de l'individu. Elle contribue dans le développement des compétences cérébrales (créativité, perception, assimilation, réflexion, mémorisation) de l'apprenant. Elle est capable d'opérer des changements dans les comportements de l'apprenant en le poussant à se délester de tout ce qui est mauvais et d'adopter de nouvelles postures lui permettant de mieux apprendre.

3. Les compétences de lecture d'images chez l'enfant

On veut entendre par compétence de lecture d'images et de dessins, cette aptitude qui permet à l'apprenant d'observer et de décrire le contenu d'une image ou d'un dessin illustratif, et d'essayer d'interpréter son contenu et déduire ce qu'elle comporte comme concepts, idées, valeurs, relations, et normes esthétiques ; tout en exploitant l'ensemble de ses éléments pour les transformer en un discours oral ou écrit.

Les études psychologiques relatives aux mouvements de l'œil indiquent que le regard se pointe dès les premiers moments sur le nombre d'or puis il explore et balaye le reste de l'image. Ce balayage général de l'image effectue une étude détaillée pour certaines parties d'elle en obéissant à la règle des trois tiers qui est *"issue du Nombre d'or, la règle des trois tiers aide à concevoir des compositions harmonieuses. Soit un rectangle correspondant au champ de vision. Sa division verticale et horizontale en trois parties égales produit une grille qui structure les images en guidant les lignes de fuite et en organisant la répartition des volumes"* (Joannès, 2008, p. 59). Ces mêmes études ont démontré que le modèle de perception générale qui effectue un balayage général de l'image est le modèle le plus répandu parmi les individus, et que des disparités individuelles et des différences existent dans la perception de l'image ; et que l'orientation de l'individu vers l'observation des objets qu'il veut regarder dans l'image a une grande influence sur la nature de la perception. Ainsi, *"lorsque nous regardons une image, nous pouvons identifier des configurations de lignes et de couleurs qui dessinent des formes naturellement perceptibles telles que des personnes, des animaux, des plantes, des paysages ou des objets. Les formes entretiennent un rapport d'analogie variable*

avec les objets auxquelles elles correspondent. Mais elles sont justement des formes parce que nous reconnaissons en elles ces objets. L'inventaire objectif des formes contenues dans une image constitue donc le premier moment de l'analyse iconologique" (Moliner, 2016, p. 84). Pour cette raison que nous pouvons avancer qu'il faut orienter le modèle de perception général de l'image vers d'autres modèles plus analytiques et qui vont permettre à l'apprenant une compréhension plus large du contenu de l'image, et de l'habituer à lire l'image et d'interagir avec ses composants et ses contenus.

Donc, on peut exploiter l'image dans tous les paliers d'enseignement, mais avant de l'impliquer, il va falloir donner assez de temps et d'occasion pour nos apprenant pour qu'ils puissent s'entraîner à la lecture de l'image car le simple fait de regarder ou d'observer une image ne signifie pas acquérir et assimiler se qu'elle renfermait comme idées. Donc, l'influence de l'image est tributaire de la capacité du récepteur à assimiler et comprendre les dimensions de l'image et la compétence à l'interpréter pour déchiffrer ses symboles d'une manière convenable et précise ; et *"en d'autres termes, si la source et le récepteur d'une image partagent une même représentation de l'objet, alors l'interprétation de l'image en sera facilitée. Au contraire, si la source et le récepteur ont des représentations différentes de l'objet, alors la source proposera au récepteur une image de l'objet qui sera difficile à comprendre par ce dernier"* (Moliner, 2016, p. 72). Et c'est une opération qui s'affecte par les anciennes expériences de l'apprenant et de son contexte culturel. Les spécialistes affirment qu'il y a trois niveaux pour parler d'une aptitude à lire d'une façon général une image :

- Le premier niveau : c'est l'énumération où l'observateur reconnaît les éléments constitutifs de l'image, et commence à les distinguer par le biais de l'analogie et la correspondance en se basant sur son expérience accumulée en la matière.
- Le deuxième niveau : c'est la description où l'observateur commence à décrire l'état des éléments qui constituent l'image.
- Le troisième niveau : qui renferme l'interprétation, et c'est le niveau de l'inférence et de la déduction pour pouvoir émettre des jugements de valeurs. Dans ce niveau, l'observateur va exploiter ses expériences précédentes pour cerner les différentes interprétations relatives aux couleurs et aux formes qu'engagent les éléments de l'image, ainsi que les dimensions de leur positionnement.

Il est acquis que l'enseignant représente la pierre angulaire dans toute politique éducative, et sur lui repose la responsabilité d'accompagner l'apprenant d'un niveau à un

autre pour le mener finalement à un niveau où il sera capable de déduire et émettre des jugements de valeur. L'apprenant doit, en premier lieu, se baser sur ses expériences précédentes pour atteindre des déductions correctes des signes et signaux visuels que comporte une image, car cette dernière "[...] ne dit pas, elle montre, et c'est au spectateur de dire les énoncés virtuels contenus dans l'image, s'il le souhaite. Chercher à dire ou interpréter une œuvre plastique, à dire ce qu'elle montre, ou ne montre pas, est légitime à condition de ne pas oublier qu'il s'agit d'une transcription en mots de signes qui ne sont pas linguistique" (Huynh & Di Rosa, 2008, p. 08). Ainsi, l'enseignant et ses apprenants ne vont se contenter de discuter les composants de ces images d'une manière superficielle ; et *"cette réflexion sur le langage visuel et sur la « lecture » de l'image doit être au fondement de l'utilisation didactique et pédagogique de l'image en français"* (Huynh & Di Rosa, 2008). Donc, la lecture de l'image doit être une lecture critique et qui sonde ses moindres recoins, explore ses significations et ses suggestions et tout ce qu'elle symbolise ; et c'est pour cette raison que l'enseignant est sommé de suivre ses recommandations :

- Ne pas refuser n'importe quelle réponse fournie par l'apprenant du moment que c'est une réponse appuyer par un argument et de laisser le champ à un nombre élargie de réponses sur une même question.
- S'inscrire dans la graduation quant aux questions posées, du directe vers l'indirecte, et laisser une chance aux apprenant pour qu'ils posent leurs questions sur l'image.
- Lier l'image avec le titre de la leçon et son contenu tout en mettant en relief les relations existantes entre les différents composants de l'image.
- Essayer de reconnaître les types de lignes et couleurs utilisés dans l'image, et de révéler leurs significations.
- Désigner l'élément le plus important dans l'image, tout en donnant une explication en relation avec le contenu de la leçon, et de découvrir les sentiments et émotions que véhiculent les personnages dans l'image, tout en argumentant.
- Laisser l'initiative aux apprenants de proposer des images autres que celles présentent dans le manuel, pour accompagner le texte.

Les tentatives pour atteindre les contenus que propose une image, et de reconnaître les messages qu'elle véhicule, peut être sujet à des entraves qui s'inscrivent dans ce qui est appelé communément : brouillage visuel, qui empêche la communication. Ce brouillage visuel peut survenir à tout moment durant la communication, et dans n'importe quelle partie

du message visuel. Il peut être provoqué, par inadvertance, dans la conception du message ; il peut parvenir de l'intérieur sous forme d'un mauvais choix des formes et des couleurs, ou de l'extérieur quant il s'agit d'une absence de bonnes conditions d'éclairage, par exemple.

4. La stratégie de la pensée visuelle

Le célèbre spécialiste des sciences de l'éducation et psychologue Jérôme Bruner affirme que les individus ne se souviennent que de 10% de ce qu'ils entendent, et 30% de ce qu'ils lisent, alors qu'ils retiennent 80% de ce qu'ils font ou voient, et *"des expériences ont montré que des sujets à qui l'on présente une figure en leur recommandant de la mémoriser le plus fidèlement possible « parce que votre mémoire va être soumise à des tests » s'efforcent de préserver les caractéristiques de la figure. Ils se souviendront, par exemple, que tel cercle comporte une petite solution de continuité, détail qu'ils auraient pu oublier ou n'avoir pas activement perçu au départ"* (Arnheim, 1997, p. 88). D'un autre côté, certaines études scientifiques affirment que 90% de nos informations reçues sont des informations visuelles. Et vu cette place qu'occupe l'image dans les différentes opérations cérébrales et cognitives ; les études visant l'amélioration des compétences communicatives se sont multipliées, ainsi que celles relatives à la pensée créative à travers la perception visuelle. Du fait, l'intérêt majeur a été accordé aux opérations cérébrales propres à la perception et à la pensée visuelle, pour atteindre au rôle grandiose que cette pensée jouait dans l'acquisition au sein de l'opération enseignement/apprentissage.

La stratégie de la pensée visuelle (Visual Thinking Strategies) a été développée aux états unis à partir de la moitié des années 2000, par le psychologue Abigail Housen ; ainsi *"les VTS constituent une méthode d'observation basée sur des leçons et des exercices d'appréciation d'œuvres d'art. cette méthode est née dans les musées de New York [...] adaptée et diffusée par Housen et Yenawine"* (Mendonça & Savoie, 2018). Cette stratégie repose sur une série de procédures qui précise un rôle, à part, pour l'enseignant et l'apprenant afin de développer des compétences en communication et des compétences de pensée créative, d'une manière à ce que les apprenants apprennent à faire face avec la complexité, la confusion et la diversité des opinions. La stratégie de la pensée visuelle repose, également, sur trois questions : *"- Que se passe-t-il dans cette image ? – Qu'est-ce qui vous fait dire cela ? – Que pouvez-vous trouver de plus ?"* (Mendonça & Savoie, 2018)

C'est une stratégie qui vise à développer les méthodes de pensée chez les individus et se focalise sur leurs compétences à traduire le langage visuel en un langage verbal écrit ou

oral.

La théorie de Housen est utilisée pour gérer les débats et discussions et savoir poser les bonnes questions. Elle précise, également, le rôle de l'apprenant et de l'enseignant afin d'atteindre des objectifs variés, tels que le développement de l'observation, et la participation active, de parfaire les compétences en matière de communication, de créer une interaction entre les apprenants et de développer la pensée créative chez eux. Donc, c'est une stratégie qui comporte des stratégies éducatives pour l'enseignant et l'apprenant afin de booster la découverte active en se basant sur des questions non établies à l'avance, tout en essayant de les reformuler et d'enrichir à travers la discussion et de prise de position, et un climat sûr de débat du moment que l'image " [...] *peut étonner, dégoûter, séduire, convaincre*" (Lazar, 1985 p.137). Il s'agit, également, d'inciter les apprenants d'attacher de l'importance aux stimuli visuels car la pensée visuelle est un système qui essaye de traduire la capacité de l'individu à lire la forme visuelle, de transformer le langage visuel que porte cette forme visuelle en un langage verbal (oral ou écrit) et d'en extraire les informations, et "*en règle générale, la communication iconique dépend en grande partie de celui qui reçoit le message*" (Lazar, 1985, p. 138). Ce système comporte, également, d'autres compétences, telles que : la reconnaissance de la forme et de la décrire, l'analyse, trouver des connexions entre les différents éléments, pouvoir dissiper toute confusion et pouvoir extraire les significations en exploitant les symboles, les dessins illustratifs et les images.

Il est nécessaire, dans le domaine de l'éducation et de l'enseignement, de ne pas négliger les résultats des recherches relatives à la sociosémiotique en général, et de la sémiotique de l'image en particulier car cette dernière étudie la manière avec laquelle l'homme construit les significations à partir des images et des illustrations. Il convient de rappeler que la sémiotique de l'image est une partie intégrante de la sociosémiotique qui se définit comme une science qui étudie les significations émises par les symboles et les signes, à travers l'interaction sociale au sein d'une culture quelconque. Il est certain qu'"*en effet, l'image est une réalité perçue, or on sait que la perception n'est pas indépendante de toute influence culturelle [...]*" (Lazar, 1985, p. 129). Alors, c'est une discipline qui est venue en réaction envers les recherches critiques qui démontraient que l'apprenant n'est qu'un récepteur passif du savoir ; et pour contrer certaines politiques éducatives.

Ainsi, toutes les études ont démontré que l'apprenant possède une culture visuelle distinguée quand il évalue les images, et que cette évaluation est fondée sur les référents sociaux des apprenants, chose qui indique que l'apprenant construit les significations des

images qu'il voyait selon sa situation socioculturelle. Et c'est pour cette raison que les éducateurs recommandent de prendre soin de cette compétence visuelle de l'apprenant dans son contexte socioculturel et de construire les savoirs sur les expériences précédentes qui vont aider l'apprenant à s'adapter avec les nouvelles postures éducatives ; et *"les enseignants de français étant de plus en plus sollicités pour intégrer l'image dans leurs pratiques, il paraît indispensable d'approfondir la réflexion sur la place à lui donner et sur les caractéristiques à mettre en valeur pour la situer et l'exploiter dans le champs des similitudes et des différences avec le texte"* (Huynh & Di Rosa, 2008, p. 06).

III. L'IMAGE DANS LE MANUEL SCOLAIRE

Parmi les principales manifestations des images et dessins, leur présence au coté des textes dans le manuel scolaire. Ce dernier représente l'un des importants documents et supports éducatifs qu'aucun système éducatif ne peut s'en passer. Malgré que le progrès technologique ait donné naissance à une multitude de supports et moyens éducatifs qui sont en diapason avec l'époque, mais le manuel scolaire a pu conserver sa fonction vitale. Le manuel scolaire reste, avec les autres livres et publications de tout genre, l'un des plus importantes sources éducatives, malgré la prolifération des autres moyens éducatifs d'une autre nature ; et *"[...] l'intrusion des technologies de l'information et de la communication, surtout internet, donnant accès à de multiples ressources, plus actuelles et plus facilement actualisables – il faut que le manuel fournisse des activités de classe diversifiées pour les enseignants, qu'il puisse être utilisé à la maison par les élèves, avec l'éventuelle supervision des parents, qu'il propose à profusion des documents et des exercices, assumant une fonction nouvelle de documentation, tout en restant un livre de référence, exposant les connaissances du programme, irréprochable face aux regards inquisiteurs des différentes disciplines et de leur didactique"* (Bruillard, 2005, p. 14). Donc, le manuel scolaire à une intime relation avec le programme d'études, du moment qu'il rassemble le maximum de situations éducatives auxquelles un apprenant devrait être confronté, avec le concours de l'enseignant, bien évidemment, afin qu'il s'en abreuve et former, ainsi, sa personnalité et grandir en matière de savoir et connaissance.

1. Quelques notions sur le manuel scolaire

Selon les documents publiés par l'organisation internationale UNESCO, le manuel scolaire est un document où est exposée d'une manière structurée et organisée une matière quelconque et qui concerne un thème bien déterminé, dans des textes qui répondent à une

situation visée des actions d'enseignement/apprentissage. Suivant cette définition, le manuel scolaire est considéré comme un moyen éducatif pour l'enseignant et pour l'apprenant, et il remplit un rôle crucial et décisif dans l'enseignement/apprentissage ; et " [...] *il apparait que le fait de disposer de manuels ou d'en augmenter le nombre est le facteur le plus constant de réussite scolaire probable [...]*" (Seguin, 1989, p 10). Donc, les manuels scolaires sont l'une des sources de la connaissance, et leur importance ne jaillit pas du fait qu'ils sont des registres pour la conservation de la connaissance et de l'expérience humaine, et qui garantissent leur transmission de génération en génération. L'importance des manuels scolaires est dû également, au fait qu'ils représentent le moyen principal dans l'enseignement car il serait impossible d'envisager un enseignement efficace sans la présence de manuels adéquats au niveau des apprenants. En d'autres termes, le manuel doit être doté d'un certain nombre de caractéristiques, dans son aspect formel et aussi sur le plan contenu, pour qu'il puisse participer activement dans la réalisation des objectifs tracé par le programme et remplir, ainsi les fonctions pour lesquelles il a été créé.

Donc, le manuel scolaire est un moyen facilitateur dans l'enseignement/apprentissage car il est considéré comme un stimulus idéologique et culturel puissant, du moment qu'il contribue dans la diffusion d'un certain nombre de valeurs héritées, puis il traite avec une catégorie du public, considérée comme réceptrice, du fait de son âge, et " [...] *il est rare qu'un manuel soit orienté exclusivement vers une fonction. Nous dirons qu'un manuel possède toujours une fonction principale, et une ou plusieurs fonctions secondaires [...]*" (Gerard & Roegiers, 1993, p. 76). Ainsi, le manuel scolaire se caractérise, par rapport aux autres ouvrages, d'un certain nombre de caractéristiques :

- Offre un cadre général du programme scolaire et il délimite les connaissances sur le plan qualitatif et quantitatif.
- Fourni une quantité commune d'informations à tous les apprenants, quel que soit leur niveau, compétences ou prédispositions.
- Renferme un certain nombre de vérités et d'informations sélectionnées avec soin et organisées suivant des normes scientifiques, psychologiques et éducatifs et qui sont en adéquation avec l'apprenant et l'enseignant.
- Tous les apprenants en possèdent un.
- Permet aux apprenants de s'entraîner à la lecture pour développer leurs compétences en la matière.

- La matière scientifique qu'il renferme est en relation avec les manuels précédents et manuels futurs. Donc, il y a une sorte de continuité dans la matière.
- Il garantit l'unification et l'intégrité du système éducatif en bannissant la dualité, chose qui conduit à la diffusion de la même culture au sein de la même génération.

Toutes ces caractéristiques font de la réalisation d'un manuel scolaire, une opération soumise à un certain nombre de conditions, telles que le respect du programme scolaire et de tenir compte des conditions socioéconomiques et financières des apprenants. A cela, j'ajoute le fait que les concepteurs du manuel doivent tenir compte des outils illustratifs dans le manuel ; et dans la conception des manuels " *l'exploitation sur images consiste à choisir les images qui possèdent un décor, qui rendent compte de certaines attitudes, de mimiques, d'actions intéressantes, et à « entrainer les étudiants à décrire rapidement chacun de ces tableaux en utilisant les structures enseignées dans les leçons* », en introduisant, au besoin, un peu de vocabulaire. On voit dans cet entraînement à la description orale un pas vers l'introduction de la description écrite" (Besse, 1992, p. 82). Ainsi, l'auteur d'un manuel doit préciser où une illustration devrait rendre place pour qu'elle soit une valeur ajoutée dans le manuel ; et à cet effet il peut charger un illustrateur professionnel pour remplir cette tâche dans les règles de l'art.

Dans les dernières années, la technologie de l'impression et des arts graphiques a enregistré une nette avancée et un progrès considérable, et par conséquent la qualité de l'impression des livres pour enfants s'est nettement améliorée, et " [...] *l'imprimerie ne change pas immédiatement l'apparence et le statut du livre, mais elle opère en quelques décennies une véritable standardisation des formes du livre*" (Zali, 2013, p. 22). Les manuels scolaires n'étaient pas à l'abri de cette amélioration sur les plans qualitatifs et quantitatifs. Ainsi, l'usage des images et des couleurs était répandu atteignant un niveau raffiné en matière de réalisation artistique qui attire les enfants vers la lecture. Et il est très rare de trouver un livre sans illustrations colorées qui jouent un rôle primordial dans l'éclaircissement de la matière du livre, et de faciliter ses concepts car l'image et le dessin sont liés au texte du manuel et entre en fusion d'une manière harmonieuse et qui va accroître la passion des apprenants envers la lecture et la découverte, tout en les aidant à la compréhension sans omettre leur mise en exercice afin d'apprécier les arts et d'avoir, ainsi, un sens esthétique.

Donc, le manuel confectionné et prêt pour être lu, n'est que cette parole imprimée à l'intérieur d'un livre, et les soins ont touché tous ses aspects en commençant par son volume, la qualité du papier et les techniques d'impression dans l'organisation de la page en finissant

par la couverture et sa structuration graphique qui peut être considéré aussi comme un espace visuel possédant sa signification à part entière.

Tout ce qui a été avancé, peut être transposé sur le manuel scolaire, et essentiellement le manuel destiné aux apprenants dans leurs premières phases d'apprentissage. Les concepteurs de ces manuels accordent de l'importance à la qualité, le volume et à l'attractivité du manuel ; et il est très facile de remarquer le rôle des images tout en veillant à ce que les images soient plus grandes et d'une grande qualité par rapport aux textes car il est impératif de ne fournir que ce qui est d'une qualité raffinée à l'enfant, ainsi *"élaborer pour magnifier la page, l'image peut devenir un facteur déterminant dans la transmission du savoir : elle a de ce fait une valeur pédagogique. Elle est aussi le miroir de l'invisible, qu'il s'agisse du passé qu'elle réactualise en pérennisant la mémoire [...] ; elle peut parfois porter son propre message, jouant le rôle de commentaire par rapport au texte qu'elle accompagne et lui conférant une nouvelle dimension"* (Zali, 2013, p. 47). Il est nécessaire d'insister avec force, également, sur le fait que les mots dans un manuel ne soient pas séparés de l'image ; elles doivent fusionner ensemble. Et parmi les raisons qui ont poussé à changer les manuels scolaires couramment et d'une façon rapide, les aspirations pour concevoir, toujours, des manuels qui répondent aux exigences du public ciblé, dans un monde où le changement s'est accéléré et devenu une monnaie courante dans tous les systèmes éducatifs.

2. Nature des images et des illustrations dans un manuel

Les illustrations sont l'un des types de graphiques. Elles sont un ensemble de formes, de lignes et d'images qui reposent, dans leur présentation, sur la représentation visuelle. Elles aident l'apprenant à comprendre le texte écrit à travers l'interprétation de ce qui est véhiculé par l'illustration, et la lecture de la légende accompagnatrice de l'illustration. Donc, l'appellation « illustration » est intimement liée à l'image et au dessin qui accompagne un texte à l'intérieur d'un manuel ; et *"dans les manuels, toutes les œuvres d'art, toutes les images relèvent de l'iconologie et sont catégorisables selon leur mode et leur statut d'illustration des textes – qui sont premiers -, en deux groupes principaux : les images créées pour le manuel ou illustration originale et les images empruntées et re contextualisées ou illustration de seconde main en quelque sorte"* (Huynh & Di Rosa, 2008, p. 22). De ce fait, on peut appeler les images d'un manuel scolaire : illustrations, car l'objectif premier est un objectif éducatif.

Et pour plus d'éclaircissements, les images et les illustrations se manifestent sous ces formes approximatives existantes dans un manuel scolaire pour expliquer un phénomène ou

une idée. Et un manuel scolaire devrait contenir un nombre suffisant d'illustrations en utilisant les couleurs qui sont en adéquation au niveau et perception des apprenants. L'expression des idées, opérations, événements, phénomènes scientifiques, concepts, règles, lois, théories, relations ou formules se fera par des lignes et des formes ou de simples symboles.

Ces illustrations se manifestent sous une forme réduite et simple afin de faciliter la perception et la compréhension à l'apprenant. Alors, ce sont des dessins et des formes approximatifs et simplifiés qui s'éloignent au maximum des détails non indispensables, et qui conviennent pour exprimer des idées et des concepts d'une façon efficace. Donc, elles contribuent au façonnage de la pensée visuelle et à la construction d'une culture visuelle, chose qui va accroître l'efficacité et la rentabilité, si elles sont bien exploitées, dans l'enseignement/apprentissage, et *"la prise en compte de la spécificité de l'image dans l'enseignement du français semble conduire, dans les manuels, à une relative autonomie de l'étude de l'image par rapport au texte, à la nécessité de juxtaposer les deux langages singuliers et irréductibles l'un à l'autre du visuel et du verbal, faute de parvenir à les croiser"* (Huynh & Di Rosa, 2008, pp. 30-31). Ainsi, leur bon usage et leur exploitation rentable reste une responsabilité exclusive de l'enseignant.

Les images et les illustrations existantes dans les livres pour enfants varient entre les images photographiques et les dessins faits à main. Mais, on peut constater que les dessins à mains prédominent, avec abondance et force, dans les manuels scolaires pour jeunes apprenants. Les images photographiques comportent, le plus souvent, une matière qui n'est pas en directe relation avec le sujet du texte, et sa lecture est un peu difficile à cause de la présence d'une profondeur, probablement, ou l'incapacité de ne pas faire la part de ce qui est important de ce qui ne l'est pas. Donc, stipuler que l'image photographique est plus éloquente que le dessin est une exagération qui n'a aucun fondement ; pourtant *"la photographie enrichit la communication de ce que ni le texte ni le dessin ne peuvent lui apporter"* (Joannès, 2008, p. 85).

Malgré les multiples définitions relatives aux illustrations éducatives, ces définitions se ressemblent et se croisent sur le fait que les illustrations ne sont que des dessins et des formes approximatifs et simplifiés, ne comportant pas de détails inutiles. Ces illustrations sont considérées comme l'un des moyens de communication les plus importants, vu ce qu'elles véhiculent comme informations sous formes de messages symboliques. Elles sont utilisées dans tous les champs de connaissance car elles contribuent et facilitent la communication en

réduisant le contenu d'un message en une série de lignes facilement compréhensibles par l'apprenant. Elles expriment, ainsi, des idées en mettant en évidence un certain nombre d'éléments, sans d'autres, dans une situation bien précise. Et elles ne tendent pas à dévoiler tous les détails, tels que les autres moyens visuels, mais elles attirent l'attention par cette organisation surprenante des lignes et des couleurs. Leur présence n'est pas le propre d'un certain type de livres, mais on peut les croiser dans tous les livres destinés à tous âges confondus. Par contre, elle a un effet notable quand elles sont présentes dans les livres destinés aux enfants, surtout les livres d'histoires.

Il est évident, alors, que quand on lit une histoire aux enfants sans leurs montrer des illustrations, les enfants vont se plaindre de ne plus rien voir, et leur intérêt pour l'histoire s'émousse et s'estompe, et ils deviennent agités sans aucun objectif. Donc, il va falloir développer chez eux, les compétences d'imagination ; et ici, apparaît le rôle des images dans l'instauration d'une atmosphère de suspense et d'attention, et *"la nature de ces images, et leur usage, sont intéressants à plusieurs points de vue. D'une part, leur multiplication, dès les premiers manuels [...], correspond à l'exigence d'ajustement de l'enseignement aux capacités mentales des enfants, selon l'idée que « l'image est la première étape dans la conquête d'un langage évolué ». L'image est donc connotée, implicitement, comme pré-langage et instrument d'un pré-savoir, d'une première approximation du savoir, d'une entrée première dans l'intelligence du temps"* (Duborgel, 1983, p. 219). Donc, l'augmentation de l'intérêt accordé à l'insertion des images et des illustrations dans les manuels scolaires, et qui sont en adéquations avec le contenu éducatif, tout en alliant le langage verbal et le langage non-verbal (langage visuel) vise à s'inscrire dans un enseignement/apprentissage plus évident et plus efficace, avec un effet durable dans le temps.

3. Les critères de confection et de sélection des images et des illustrations

La confection, la sélection et l'emploi des images et des illustrations n'est pas une mince affaire ; il est nécessaire de prendre en considération plusieurs normes et critères garantissant leur qualité et leur efficacité. Ces normes touchent tous les aspects de l'image, tels que : sa relation avec le sujet, son attractivité, son adéquation avec la culture, l'âge et l'expérience des apprenants, son volume et ses dimensions, sa condensation en informations, sa correspondance avec la réalité, sa valeur éducative et la manière de sa présentation et la possibilité d'interagir avec elle.

Sont nombreux, les chercheurs qui ont insisté sur ces critères et d'autres que les images et illustrations doivent avoir afin d'être intégrées dans un manuel scolaire. Or, il est nécessaire que les illustrations soient attirantes de par leurs couleurs et formes, et qu'elles soient complémentaires pour les textes qu'elles accompagnent, et *"l'évolution constatée au cours de ces vingt dernières années fait apparaître une plus forte complémentarité du couple texte-image et une grande diversité de la façon dont ces éléments se combinent"* (Thiébaud, 2002, p. 72). Les dessins simples dénués de toutes complexifications sont les mieux adéquats et qui sont acceptés par l'enfant, que celles qui sont détaillées, d'une manière générale. Donc, l'aspect du manuel devrait être attirant, et le papier utilisé devrait être de bonne qualité ainsi que la couverture qui devrait être, également, bien conçue. Il est important de signaler que ce qui rendait l'usage des images et des illustrations efficaces, c'est essentiellement, le respect et la prise en considération de leurs fonctions, et de la nature des matériaux avec lesquels elles étaient conçues. Et parmi les points capitaux dans le choix d'une image ou d'une illustration, le point de la lisibilité, qui signifie la possibilité et la disposition des images à être lu par l'apprenant.

3.1. Les illustrations et la lisibilité

Il y a un certain nombre de conditions qui permettent une bonne lisibilité des images et des illustrations telles que :

- Le choix des images et des illustrations doit se faire en adéquation avec l'environnement socioculturel de l'apprenant, et que les concepteurs du manuel et les illustrateurs appartiennent, de préférence, à cet environnement.
- Les images et les illustrations doivent obéir aux conditions relatives au niveau de développement psychologique de l'apprenant afin qu'il puisse déchiffrer leurs symboles et de les assimiler d'une manière saine et convenable.
- La lecture d'un dessin ou d'une image est une compétence à part entière, et l'école devrait jouer un rôle et œuvrer afin de développer et parfaire cette compétence, sans oublier à *"aider à comprendre que l'image tend à véhiculer de l'action, qu'elle une grande aptitude à provoquer des émotions [...]"* (Thiébaud, 2002, p. 128).
- Les images et les illustrations doivent être soumises, avant leur intégration dans le manuel à de multiples expériences, en les exposant à un échantillon de lecteurs cibles afin de repérer la manière avec laquelle ils les déchiffrent et assimilent, car certaines formes comportent un contenu double (explicite et implicite) et qui peut

échapper aux concepteurs du manuel ; et le plus souvent *"les élèves apprennent à trier les images selon l'intérêt qu'elles présentent du point de vue du cadre, de l'angle de vue, de l'échelle des plans [...]"* (Thiébaud, 2002, p. 129).

3.2. Les principes de conception et de sélection des illustrations

- La nécessité de respecter les normes, valeurs et références culturelles des apprenants, et d'essayer de connaître de près les caractéristiques de leur environnement et de leurs expériences précédentes.
- L'adéquation et la correspondance entre les illustrations et les images avec l'âge de l'apprenant, tout en choisissant les plus simples quand il est question d'apprenants de bas âge.
- La sélection doit être soumise aux objectifs à atteindre.
- Les images et les illustrations doivent apporter un plus aux textes.
- Garantir toutes les conditions qui faciliteront la perception et l'assimilation de l'image par l'apprenant.
- Bannir et éliminer toutes les images complexes et les remplacer par une série d'images ou d'illustrations qui se succèdent.
- Il faut qu'il y ait une complémentarité entre les textes et les images qui les accompagnent.
- Il faut que les couleurs, présentes dans les images, soient attractives et doter d'une clarté et d'une netteté irréprochable ; par contre *"un fond flou permet toujours par contraste de valoriser ce qui est net et empêcher notre attention de s'en distraire. C'est le moyen de détacher un personnage ou un objet, de le tirer de l'anonymat, de l'isoler du reste du monde et par là-même de lui conférer une importance et un relief exceptionnels"* (Serre-Floersheim, 1993, p. 30).
- Respecter les lois et les règles de la perception, telles qu'elles étaient définies par les psychologues et psychophysiciens.
- Eviter l'anarchie et toute action hasardeuse et aléatoire dans l'intégration des images, tout en prenant en considération l'orientation de la lecture de gauche à droite.
- Il est nécessaire de numéroter les images, surtout si elles représentaient des événements ou des faits successifs.

- Veiller à ne pas éloigner les images des textes qu'elles accompagnent, et de ne pas intégrer l'image à l'intérieur d'un texte, tout en séparant par un espace blanc entre les images.
- Si le texte est plus important que l'image, il faut le mettre dans la page qui vient sur la gauche et l'image dans la page de droite et vis versa.

3.3. La conception des images et illustrations dans la page d'un manuel

On désigne par conception de l'image, la manière avec laquelle les dessins occupaient la page et leur relation avec le texte écrit. Et pour obtenir une conception optimale, il va falloir respecter ce qui suit :

- Le contenu du texte verbal devrait être en adéquation et en parfaite harmonie avec les images dans la même page " [...] *pace que l'illustration propose une adaptation partielle, ou plus exactement fragmentaire, fonctionnant sur le mode de l'accompagnement et non de la substitution, et formant ponctuellement une sorte de « doublure » visuelle dans la trame du texte imprimé*" (Huynh & Di Rosa, 2008, p. 35). Et il ne doit pas y avoir une contradiction entre le contenu de l'image et ce que rapporte le texte.
- Il faut faire preuve d'innovation et de faire œuvrer et engager l'imagination dans la conception et la réalisation d'une page, d'une sorte où l'image contribuerait avec le texte à transmettre un message dans de meilleures conditions.
- La conception et la réalisation de la page, ne peut que contribuer à l'augmentation du suspense et à l'interaction avec les événements ou les faits relatés.
- L'illustration de la couverture peut donner une impression sur le contenu du livre ; et c'est pour cette raison que les illustrateurs et les écrivains veillent à ce que l'image de la couverture soit attirante et passionnante afin d'hameçonner et d'appâter l'intérêt de l'apprenant.

Il est évident que ces conditions peuvent être généralisées sur tous les livres destinés aux enfants car il est rare de croiser un livre pour enfants qui ne comportait pas des illustrations et des images colorées qui jouent un grand rôle dans l'explicitation du contenu du livre car l'image est liée au texte du livre et elle fusionne avec lui dans une parfaite harmonie, augmentant ainsi, la passion des enfants à la lecture et de les aider à comprendre et à assimiler

les contenus ; sans omettre le développement du sens esthétique et l'appréciation des arts d'une manière générale. Donc, les illustrations et les images dans le livre pour enfant sont considérées comme des supports pour consolider les compétences d'expression, d'interprétation et d'imagination car " [...] *l'illustration offre une interprétation du texte qui privilégie nécessairement certains de ses signifiés possibles*" (Huynh & Di Rosa, 2008, p. 38). Tout ce qui a été évoqué, n'exclue en rien le manuel scolaire, du moment que ce dernier comportait des textes accompagnés d'images et illustrations pour les éclaircir. Par conséquence, les moyens pour expliciter des notions ou autres choses doivent être mis en leur emplacement exact, et c'est une responsabilité qui incombe à l'auteur et au concepteur.

Les concepteurs et les auteurs des manuels en français ont eu l'habitude de faire accompagner les textes choisis par un certain nombre d'images et d'illustrations, tout en veillant à ce que ces dernières soient au service du discours qu'ils veulent transmettre à l'apprenant, et "*si les images sont de plus en plus nombreuses, elles sont aussi de plus en plus maîtrisées par ceux qui les conçoivent ou qui les commandent [...]*" (Bentolila, 1993, p. 225). Et c'est pour cette raison que la mission du choix ou de la conception de ces illustrations est assignée à des artistes créateurs qui vont œuvrer à faire correspondre l'image avec le contenu du texte, tout en discutant avec minutie, dans un premier lieu, avec les auteurs les contenus des discours, avant de concevoir les dites illustrations, et pour arrêter leurs formes d'une manière définitive avec l'accord de toutes les parties concernées (auteurs, artiste, ministère) ; afin que l'image soit au service du sens.

Et pour que l'image soit au service du sens, il va falloir penser sérieusement, lors de la conception des illustrations, à ce que le nombre des images accompagnatrices du texte soit soigneusement calculé, et penser à la position que devrait occuper chaque image dans la page, ainsi que les composants de chaque image, ce que devrait comporter la partie centrale de l'image, les couleurs, les lignes sont-elles obliques ou droites ?, les traits des personnages, la première impression que pourrait susciter chez l'apprenant, les émotions et sensations qui jaillir de l'image, la relation de l'image avec le contenu du texte et avec le titre du texte ...etc. Après, il est impératif de penser si tout est en adéquation avec le texte, et si ceci augmenterait la conscience de l'apprenant du contenu et du discours véhiculé par le texte du moment que "*le langage mental provoqué par l'image va faire le lien avec le langage écrit, le compléter, s'y superposer. Cela dépendra de l'ordre dans lequel le lecteur prendra ses informations textuelles et visuelle. On pourrait en déduire une grande dépendance de l'image au texte*" (Jaillet, 2000, p. 171) ; et finalement, si ces images jouaient un rôle dans le développement de

l'observation et de la pensée critique et créative chez l'apprenant.

En se basant sur ce qui a été évoqué, apparaît l'importance de la présence de l'image dans le manuel scolaire, et la réservation de 25% des critères d'évaluation d'un manuel scolaire à l'image, est une confirmation de l'importance de l'image du moment que *"l'enfant a besoin d'images pour sa connaissance, pour rire, pour se reposer, pour communiquer"* (Lazar, 1985, p. 145) ; et ce fait dévoile une conviction des nouveaux systèmes éducatifs des fonctions de l'image et ses rôles cruciaux dans l'éducation et dans l'apprentissage.

Plusieurs grilles d'analyse existent pour évaluer une image dans un manuel, et qui présentent un ensemble de principes sur lesquels se fonde l'évaluation d'une image, et qui sont représentés comme suit :

Le dénoté	
Le sujet	L'image est abstraite ou figurative. Décrire l'image et faire l'inventaire des éléments représentés. Exprimer en quelques mots le sujet (le thème) évoqué de l'image
Le connoté	
L'impression	Préciser qu'elle est la première impression ressentie Dire ce que l'image suggère.
Analyse culturelle	
La nature	Une photographie, affiche, tableau, carte postale... Une oeuvre originale ou une reproduction)
Le genre	Un portrait, un paysage, une nature morte, une scène de vie, historique, mythologique, religieuse...
Le procédé technique	Collage, photographie, peinture à l'huile, gravure...
Le format	Dimension de l'image en réalité et forme du support (carré, rectangulaire, ovale...)
Le contexte	Où l'image peut être vue (musée, panneau publicitaire, magazine...)
Analyse plastique	
Le cadrage	Un gros plan, plan rapproché, plan moyen, plan américain, plan d'ensemble.
Le point de vue	En plongée, contre plongée, frontal...
La lumière	D'où vient-elle, quelle intensité. Est-elle naturelle ou artificielle ? Des contrastes (clair- obscur) ... etc.
Les couleurs	Les dominantes, les complémentaires, leurs intensités.
L'espace	Y a-t-il un effet de profondeur ? (La perspective) Comment ? (Ligne d'horizon, points de fuite, différents plans...)
La composition	Comment l'image est-elle organisée dans l'espace (support) les lignes, les formes, les matières, les zones d'ombre, de lumière, de couleurs...
La touche	La touche de l'artiste est visible, invisible, légère, épaisse.
Le sens de l'œuvre	
Le message de l'auteur	La fonction de l'image, quelles informations...

Grille n° 01 : **Grille d'aide à l'analyse d'une image fixe : Quoi, Comment, Pourquoi ?**
(Dusart, 2014)

Selon cette vision, on peut constater que l'image devrait porter et véhiculer un message qui traduit le texte qui l'accompagne. Il serait préférable que l'image soit simple et facilement perceptible ; qui ne susciterait pas de complexes interrogations auxquelles il serait difficile de répondre, et "*comment faciliter l'accès à ces images ?*" (CPAIEN Association régionale des conseillers pédagogiques , 1999, p. 40). Il est souhaitable, également, de ne pas fournir une image sombre de couleurs pour éviter toute réaction mélancolique dans l'esprit de l'apprenant car les enfants, instinctivement, aiment les couleurs radieuses. Il est acquis que la valeur esthétique d'une image est tributaire de sa finesse, précision, organisation, cohérence de ses couleurs et l'harmonie de ses formes avec l'arrière plan. Et pour que l'image joue un rôle complémentaire au côté du texte, il doit y avoir une adéquation entre l'image visuelle et l'image verbale.

Donc, la prise en compte de ses aspects est le garant pour produire des images et des illustrations susceptibles d'aider l'apprenant dans la réception des informations de tout genre, et de l'aider, ainsi, à l'amélioration des conditions d'apprentissage et de pouvoir saisir la quantité considérable de savoirs incluent dans les programmes éducatifs ; en somme "*c'est une intégration de tout ce qui concerne la pédagogie de l'image dans l'objectif global de la maîtrise des langages* »(CPAIEN Association régionale des conseillers pédagogiques , 1999, p. 43). Ce fait est irréalisable, si l'apprenant n'arrive pas à maîtriser les différents niveaux de lecture de l'image, à travers ses différents éléments (couleurs, volume, dimensions...etc.).

4. Les niveaux de lecture des images et des illustrations éducatives

Nous avons évoqué, antérieurement, la question de la lecture de l'image chez l'enfant, en tant que compétence qui nécessite le concours des effets de la part de l'enseignant et de l'apprenant, en même temps, pour son accomplissement ; comme nous avons évoqué les niveaux suivant lesquels la lecture de l'image s'effectuait, ainsi que la question qui s'imposait sur si ces trois niveaux sont valables pour les images et les illustrations dans le manuel scolaire, ou ces dernières supposaient d'autres niveaux de lecture ?

Il est certain que l'acquisition d'une compétence de lecture d'images par un apprenant, a d'innombrables avantages car elle lui offre une nouvelle langue qui n'est que la langue visuelle et qui boostait ses compétences communicationnelles et de bien comprendre le cours des événements autour de lui, surtout durant l'ère actuelle où toutes les formes modernes sont essentielles pour la communication, grâce aux appareils photographiques développés et qui ont contribué à la propagation des optiques et du langage visuel comme un langage universel ;

et *"la prise en compte de la spécificité du langage visuel dans les manuels récents se traduit le plus souvent par des groupements d'images rendant visuellement sensible le lien entre des modes de représentation plastiques et des visions culturelles du monde et des textes dans le temps [...]"* (Huynh & Di Rosa, 2008, p. 30). Donc la compétence de bien lire les images, lui permet d'acquérir une éloquence visuelle qui va l'aider à mieux observer les images et d'interagir avec elles tout en discutant leurs contenus afin d'atteindre les informations recherchées et de pénétrer les vérités incluses dans l'image elle-même.

Donc, l'image œuvre à stimuler les actions et les compétences intellectuelles ; et même en cas d'absence d'une image, le cerveau humain, par essence va s'auto-crée une image mentale dans un processus connu sous le nom : les yeux de l'esprit, et *"L'expression métaphorique « les yeux de l'esprit » peut renvoyer à deux cas de figure différents : - dans l'un, des images mentales « court-circuitent » la raison et font naître des passions, c'est un topos de la rhétorique des phantasiai ; - dans l'autre, l'esprit saisit directement, dans les images mêmes, leur signification, i. e. les raisons qui les sous-tendent, même si celles-ci ne sont pas formulées [...]"* (Aygon, 2013). Donc, il y a une relation entre les opérations de la mémoire et de l'usage des illustrations dans les opérations de reconnaissance et de remémoration. Ce constat insiste sur la puissance de l'image et de l'illustration dans la maîtrise des différentes situations communicationnelles, que ce soit sous forme d'un dialogue extérieur (avec l'autre « un enseignant ou un camarade de classe »), ou sous forme d'un monologue (images mentales).

Et en raison de cette importance des images et des illustrations dans le manuel scolaire, les résultats de maintes études insistent sur le fait de présenter des matières en utilisant uniquement des illustrations, afin d'habituer l'apprenant à utiliser et à lire ces dessins ; car l'apprenant préfère s'appuyer sur la légende accompagnatrice de l'image, chose qui laisse naître une sorte d'ignorance visuelle, et du coup, l'inexploitation d'une façon efficace de ces images dans l'apprentissage car *"la rencontre du texte et de l'image dépasse donc de très loin la simple juxtaposition : elle crée des interactions, mais aussi des interférences [...]"* (Huynh & Di Rosa, 2008, p. 49). D'autres études ont insisté sur le fait d'inclure et d'intégrer les symboles visuels (construire une culture visuelle) dans les programmes de différents paliers avec un usage de questions ciblées accompagnant les images, donnerait des résultats meilleurs dans l'apprentissage. La focalisation sur le rôle que remplissent les images et les illustrations dans l'apprentissage des apprenants dans le premier cycle d'enseignement, ne devrait pas omettre leurs rôles qu'elles peuvent jouer dans les autres paliers, de la maternelle à

l'université.

Il est certain que les compétences de lecture des images est devenue l'un des objectifs cruciaux qui devraient être installés chez un apprenant, et que les apprenants, dès leurs premiers moments à l'école, doivent être en mesure d'observer des images et de les lire en filigrane à partir de leur troisième année primaire. Pourtant les images sont considérées comme un médiateur dans le domaine de l'enseignement et de la socialisation, également, dans la maternelle. Donc, la négligence de l'éveil de la conscience et l'éveil mentale avec les images pourrait conduire à des déficiences langagières, et que leur pourcentage rodait entre 40% et 60% durant la période préscolaire, en sachant que les niveaux de lecture des images nécessitent de l'attention et l'élaboration d'un certain nombre d'opérations mentales pointues, et que l'enfant dans cet âge est vivement passionné des images et des couleurs, vu la spécificité et la délicatesse de l'étape qu'il traverse ; sans omettre le fait que l'image peut tout remplacer car *"l'image : non « à la place de », mais « en plus du cours »*. Pour pasticher Aristote : *« le plaisir (de voir) s'ajoute à l'acte (de lire et d'écrire) comme la fleur à la jeunesse »* (Debray, *Le stupéfiant image*, 2013, p. 188).

D'innombrables pédagogues considèrent qu'il est important de faire apprendre à nos enfants, dès des âges précoces, comment lire des messages visuels ; et si la lecture des mots est apprise à l'apprenant en suivant plusieurs méthodes et moyens, il est également, primordial de faire apprendre la lecture de l'image à l'apprenant et le faire entraîner sur, depuis son jeune âge, afin qu'il puisse maîtriser les deux langues (verbale et visuelle) et de stimuler les deux hémisphères de son cerveau car le lob gauche est dédié au traitement des informations verbales et le lob droit au traitement des informations relatives à l'imagination et aux données visuelles ; ainsi, l'efficacité de la langue d'enseignement qui est en réalité un mélange entre une langue verbale et une langue visuelle, et la réalité du terrain indique qu'on ne peut pas les séparer mais elles sont considérées comme des moyens de communication complémentaires chez l'apprenant car les *"[...] les effets de réel sont dus à la réunion des images et du texte. Ici, ces effets garantissent l'efficacité pédagogique"* (Chapelain, 1996, p. 15). Donc, les informations qui se manifestent dans la mémoire à travers deux types ou deux systèmes séparés mais complémentaires, sont le système de la pensée par les images mentales et le système linguistique. Et c'est pour cette raison que les pédagogues insistent sur l'importance du jumelage entre l'image et le mot dans les différentes étapes d'apprentissage pour les enfants et les adultes. Par contre, les apprenants ne pourront pas profiter des images éducatives d'une façon automatique et directe, mais va falloir les orienter et les éduquer à lire

le message visuel d'une façon consciente et réfléchie.

Donc, la présence des images et des illustrations, comme adjuvant des textes verbaux, dans le manuel scolaire, est un facteur essentiel pour la lisibilité d'un texte et de l'image elle-même car cette lecture est tributaire d'un certain nombre de facteurs et de variantes du moment que c'est opération complexe qui nécessite l'enchaînement de plusieurs opérations mentales à des niveaux divers, et il est judicieux de rappeler que *"les premiers signes d'une langue écrite étaient des pictogrammes, c'est-à-dire des dessins figuratifs stylisés. L'écriture est donc née de l'image, bien longtemps après elle. [...] il s'agit d'image, schématiques, représentant la forme des objets qu'ils désignent, mais déjà ce sont des caractères d'écriture, correspondant à des mots et tenant une fonction de communication. Quand ils se combinent entre eux pour désigner une notion abstraite, une idée, qu'ils perdent de leur valeur d'image en se chargeant de sens, ils deviennent des idéogrammes"* (Baisnée, 2002, pp. 12-13). Ainsi, la lecture de l'image n'est qu'une opération de décodage d'un message afin d'atteindre une signification ; et cette opération de décodage comporte deux étapes importantes : la différenciation et l'interprétation. La disparité des avis est remarquable quant aux étapes de la lecture d'une image, d'un spécialiste à un autre, car il y a ceux qui ont gardé les mêmes niveaux de lecture et qui sont d'une façon générale : l'énumération, la description et l'interprétation ; alors que d'autres spécialistes et chercheurs ont introduit des modifications ou des ajouts sur les dits niveaux de lecture.

Et dans ce même contexte, et en relation avec les compétences de lecture d'une image chez les enfants en tant que moyen d'enseignement/apprentissage, Petterson Rune précise qu'il y a trois niveaux : la traduction (transformer l'image en une description verbale, ce niveau est dit niveau de description chez d'autres chercheurs), puis il y a le niveau de l'évaluation. Et ici on peut remarquer que Petterson n'a pas cité le niveau de l'énumération existant chez d'autres chercheurs ; ainsi *"Avgerinou et Pettersson (2011) basent la théorie de la littératie visuelle sur les composantes suivantes : la perception visuelle, le langage visuel, l'apprentissage visuel, la pensée visuelle et la communication visuelle. En ce sens, une nomenclature des éléments de base du langage visuel peut fournir un outil pour orienter, nourrir, donner du sens et donner prise à chacune de ces composantes de la littératie visuelle et aider à leur développement. [...] Dans notre culture multimédiatique contemporaine, saturée d'images imprimées et digitales, l'apprentissage de la lecture des images, de leur identification et de leur compréhension s'avèrent très important. Nous devons apprendre à observer, voir, décrire, analyser et interpréter les images visuelles. Ce processus devient une*

forme de pensée critique qui nous fait mieux lire et utiliser le langage visuel, pour non seulement mieux comprendre, interpréter et juger de la valeur des images, mais pour aussi mieux communiquer visuellement dans notre monde" (Savoie & Mendonça, 2018). Chez d'autres chercheurs, ces niveaux se résumaient en 4 niveaux : la reconnaissance, l'analyse, l'interprétation et l'évaluation. Ici, il y a la suppression de la description et l'ajout de d'un niveau, qui est celui de l'analyse et qui signifie la compétence de l'individu à repérer les infimes détails existant dans l'image, et de prendre conscience des relations qui peuvent exister entre leurs composants. Alors que chez d'autres chercheurs, on trouve quatre niveaux de lecture : la description, l'analyse, l'interprétation créative (l'individu est capable de générer des réponses, des expressions, des significations et des conceptions personnelles que l'image peut susciter et provoquer en lui), et l'interprétation critique (l'individu est capable d'interpréter l'image sous la lumière de critères et de simulations extérieures, et ce palier correspond à celui de l'évaluation chez d'autres chercheurs). D'autres grilles d'analyse proposent cinq niveaux propres à la lecture de l'image qui sont : la reconnaissance en énumérant les éléments qui composent l'image, la description de ses éléments, l'analyse en se basant que d'éventuelles expériences pour interpréter l'image, la créativité en exploitant les éléments de l'image, et finalement la composition ou la synthèse en rédigeant un rapport ou un compte-rendu sur l'image.

Ainsi, les études récentes ont pu dresser une nouvelle conception sur les niveaux de lecture d'une image et du tout ce qui est visuel, en général, en optant pour sept niveaux et qui se présentent comme suit :

- Niveau de reconnaissance : qui consiste à reconnaître les éléments du stimulus visuel et de les énumérer en les nommant afin de "*[...] posséder une image globale [...]*" (Moirand, 1993, p. 48).
- Niveau de description : en décrivant les éléments du stimulus visuel et de préciser ses détails, tout en notant "*[...] ce qui surprend, ce qui retient l'attention à chaud : les premières impressions*" (Serre-Floersheim, 1993, p. 44).
- Niveau d'analyse : consiste à répertorier les éléments du stimulus visuel, tout en les rassemblant afin de pouvoir les situer dans le réseau des connaissances du lecteur, en essayant de rappeler ses expériences antérieures relatives au sujet.
- Niveau de liaison et de composition : en essayant de trouver des connexions et des liens entre les éléments du stimulus visuel, tout en stipulant des hypothèses et des

propositions sur les significations qui peuvent jaillir quand on combine ses éléments ensemble dans un tout cohérent.

- Niveau d'interprétation significative : en proposant des interprétations et des hypothèses sur d'éventuelles significations extraites du stimulus visuel, tout en essayant d'atteindre le sens enfoui dans le message de ce stimulus visuel, et d'extraire tous les concepts connexes.
- Niveau de créativité : consiste à employer et à exploiter le sens et les concepts extraits dans des situations différentes, en parlant de *"ce qui en définitive constitue la particularité de l'image"* (Serre-Floersheim, 1993, p. 46).
- Niveau de critique : qui s'oriente vers le stimulus visuel dans toute sa globalité, tout en proposant et fournissant des suggestions relatives au développement et à l'amélioration de ce stimulus visuel afin de *" [...] créer des situations de communications permettant de réinvestir les compétences acquises : si je sais comment est fait ce que je vois, alors je vais pouvoir fabriquer des choses avec ce comment. Et, au-delà imaginer, inventer, réaliser selon des styles nouveaux, collectifs ou individuels ; faire œuvre de création ; délirer s'il le faut"* (CPAIEN Association régionale des conseillers pédagogiques, 1999, p. 122).

Il est évident, que les disparités entre les différentes méthodes d'analyse d'une image, indiquent qu'il y a des différences entre les spécialistes en la matière quant au nombre de niveaux de lecture d'une image, chose qui laisse prétendre que tous ces niveaux sont exploitables avec tous types d'images et tout ce qui est visuel. Mais la diversité des avis et appréciations ne peut, en aucun cas, nier le fait qu'elles convergent vers une idée maîtresse et centrale qui consiste que la lecture visuelle commence toujours par la reconnaissance, puis la description, pour se terminer par l'interprétation. Et ces trois niveaux sont les plus convenus et plus consensuels, malgré la diversité terminologique en la matière.

5. Les fonctions de l'image et de l'illustration

Les mots et les images traduisent et expriment les idées à travers cette relation solidement tissée entre eux. Malgré le fait qu'ils peuvent exprimer des idées séparément, mais leur jonction et addition laisse le message encore plus clair à saisir, surtout pour ceux qui ne savent pas bien lire. Ludwig Wittgenstein, *" [...] publie Lectures and Conversations, dans lequel il interroge [...] l'esthétique"* (Gervereau, Voir, Comprendre, Analyser les images, 2004, p. 17), où il propose un enseignement illustratif qui lie les mots avec les objets au

moment de l'acquisition de la langue, et c'est pour cette raison que *"les manuels conçoivent et utilisent l'image comme propédeutique à la lecture. Son pouvoir de représentation permet de conjuguer une approche sémantique, historique, culturelle des textes, au moyen d'une saisie immédiate et globale et d'hypothèses anticipatrices de sens. Elle fonctionne didactiquement comme adjuvant attractif à la compréhension [...]"* (Huynh & Di Rosa, 2008, p. 25). Ainsi, l'enseignant œuvre à entraîner les apprenants à prononcer un mot, puis dévoiler directement l'image de l'objet dont elle représente. Wittgenstein insiste sur l'efficacité de sa méthode dans les premières années de scolarisation des apprenants, en tant qu'une étape primordiale dans l'acquisition. Ainsi, les mots et les images peuvent s'agencer dans un même contexte mais sous de différentes formes :

- Les mots véhiculent le message principal, pour que les images remplissent l'une des fonctions suivantes : attirer l'attention vers une partie bien particulière du message, ou pour éclaircir quelques concepts, ou pour créer une ambiance quelconque, ou encore pour fournir plus d'informations sur les idées existantes dans le texte.
- Les images véhiculent le message principal et les mots ne sont que pour remplir l'une des fonctions suivantes : confirmer certaines sections de l'idée visuelle, mettre en relief l'importance de l'idée en image, instaurer une ambiance bien déterminée, apporter plus d'information à cette idée en image, ou participer à la création d'un concept dans le contexte de l'image.
- Les mots et images véhiculent le même message ; et ce cas de figure est répandu dans les manuels destinés aux analphabètes, et *"en ce sens l'image devint [...] une sorte d'éducateur pour les classes illettrées"* (Duborgel, 1983, p. 217).

Donc, ce qui importe le plus pour nous, et dans l'actuelle étude, sont les fonctions que remplissent les images au côté des mots dans les manuels pour enfants, et essentiellement, dans les manuels scolaires ; et *"l'image et le mot vont le plus souvent de compagnie et on ne saurait analyser l'une sans faire référence au message verbal qui l'accompagne"* (Baisnée, 2002, p. 36). Or, l'image, dans certaines histoires, reflète ce qu'annonçait le texte, d'une telle manière à ce que l'histoire paraisse la même en images et en mots ; et ce type de style est appelé : la traduction littérale du texte. Alors que l'image peut seulement venir pour éclaircir et expliquer le texte, tout en œuvrant à remplacer le non-dit du texte, et en y ajoutant certains détails inexistantes ; et l'illustrateur essaye de traduire l'âme du texte loin de toute expression littérale, tout en prenant en considération l'équilibre visuel entre le texte et le dessin, et les exigences éducatives propre à l'âge du lecteur. Donc, *"quand elle illustre [...] un manuel*

d'enseignement, l'image montre ce que dit le texte et reste dans un rapport de dépendance avec le message linguistique. Dans d'autres cas, le rapport est inversé et les mots sont mis au service de l'image" (Baisnée, 2002, p. 36).

Les images et les illustrations accompagnatrices des textes dans un manuel scolaire destiné aux enfants remplissent plusieurs fonctions, chose qui leur permet de s'imposer avec vigueur, tout comme les textes de langue. Le manuel scolaire utilise les illustrations comme une langue seconde afin de transmettre des idées et des conceptions diverses. Ces illustrations sont porteuses, à leur tour, de contenus et de significations qui appuient et consolident les contenus des textes. Et c'est pour cette raison que ces illustrations renferment des fonctions didactiques et pédagogiques multiples en dotant le manuel d'une force attractive et d'une puissance esthétique ; elles œuvrent pour l'accomplissement de plusieurs objectifs éducatifs.

De nombreuses études ont confirmé l'efficacité des illustrations et des images, existantes dans les manuels scolaires, dans l'enseignement/apprentissage. Ainsi, Thomas Levin a précisé huit fonctions essentielles des illustrations et des images dans les manuels scolaires, et qui sont : la motivation et l'impulsivité chez l'apprenant, l'organisation et l'interprétation, l'aide à l'imagination, l'embellissement, la substitution et la transmission. Alors qu'André Chastel, tout en insistant sur "*la fonction représentative*" (Gervereau, Histoire du visuel au XXe siècle, 2003, p. 45), résume ces fonctions en trois fonctions principales : provoquer et susciter l'intérêt, l'explication, et la conservation de l'information pour une longue durée. Et parmi les fonctions pédagogiques de l'image on peut citer :

- Diagnostiquer les contenus d'un texte (termes, expressions, concepts, idées), car on peut présenter les objets concrets avec les images d'une manière plus efficace par rapport aux mots, et "*cette fonction d'identification, essentielle à tout spectateur/lecteur [...] dans le contexte du public infantin [...] "* (Rennie, 1996, p. 108).
- Représenter les faits et les thèmes qui ne se présentent pas dans l'environnement immédiat de l'apprenant et qui sont difficilement observable avec l'œil nu.
- La mise en relief et en évidence de certaines transformations ou mutations qui peuvent surgir sur les phénomènes et les faits (les réactions chimiques, les phénomènes météorologiques)
- Aider l'apprenant à développer ses capacités de réflexion, du moment que l'image sert à "*[...] montrer, suggérer et en traîner*" (Moliner, 2016, p. 17).

- Fournir des conclusions et des synthèses qui ne peuvent être représentées que par une illustration.
- Faciliter la mémorisation et la remémoration car l'image est plus éloquente qu'un long discours.

Il est clair que l'image, dans un livre, offre à l'apprenant un éventail et un espace d'observation attentive et mesurée pour saisir les détails amusants, qui lui plaisent ; et de pouvoir poser des questions et d'avoir les interprétations et les réponses complètes et combles à ses interrogations. Et dans de pareilles situations qu'on peut parler d'un apprenant positif et actif car il observe et pense, parle et écoute les autres et lui-même. A l'opposé de l'image mobile et animée où l'enfant reste passif ; la langue de l'image fixe s'intègre et complète la langue verbale au moment de la lecture de l'image ; et *"c'est d'ailleurs à travers les relations qu'elle entretient avec le texte qui l'accompagne qu'une image peut être dite « vraie » ou « fausse ».* [...] *Hors le cas d'un trucage photographique, ou d'un montage cinématographique pernicious, une image ne ment pas par elle-même mais par le texte qui l'accompagne"* (Baisnée, 2002, pp. 36-37). Il est important, également, de signaler le fait que l'enfant a besoin d'images moins compliquées, accompagnées d'un commentaire ou d'une légende faite par un adulte ; et c'est le même constat signalé par Pauline Kergomard (dans son livre intitulé « Cinquante images expliquées »), quand elle insistait pour choisir des images simples où leurs contenus devraient être un objet ou un animal ou du meuble de la maison, ou encore des ustensiles de cuisine par exemple, que l'enfant observe au quotidien et appartienne à son environnement immédiat. Ainsi, *"Ces images ont pour but d'attirer le regard de l'enfant, d'exciter sa curiosité, de développer progressivement ses dispositions à la comparaison, de l'amener à reconnaître les êtres et les objets qui lui sont familiers, à discerner les actes des individus et jusqu'à leurs sentiments d'après leur physionomie"* (Pauline Kergomard, Cinquante images expliquées aux enfants, 2012).

Il est évident que l'image participe à la création de situations et facilite le rappel de scènes avec tout ce qu'elles comportaient ; comme elle participe à l'enrichissement du vocabulaire de l'enfant et à la génération de dialogues et de conversations. Donc, l'image œuvre, au côté des fonctions citées précédemment, au développement du sens esthétique de l'enfant du moment qu'elle octroie une dimension esthétique à l'histoire, chose qui va augmenter et multiplier le plaisir fourni déjà par le texte car *"l'image attire le regard par ses couleurs, ses formes, sa mise en espace distinctes de celle du texte. Mais elle est rarement purement décorative, au sens de gratuite, même lorsqu'elle crée spécifiquement pour le*

manuel" (Huynh & Di Rosa, 2008, p. 23). Donc, les illustrations et les images constituent un art narratif car elles relatent et narrent des histoires avec des lignes et des couleurs au lieu des mots et des phrases, tout en retenant " [...] *le regard à l'entour du texte et provoque une première interaction signifiante, une hypothèse de sens sur sa présence supposée en lien avec le sens du texte*" (Huynh & Di Rosa, 2008, p. 23). Certains chercheurs considèrent que les enfants, après l'âge de dix ans, n'ont pas besoin d'images car ils possèdent la capacité de générer des images mentales de ce qu'ils lisent ; chose qui confirme que l'enfant avant cet âge à un besoin crucial pour entrer en contact avec le monde réel avec les images car sa capacité de faire abstraction ne s'est encore réaliser et elle n'est pas assez mûre.

IV. CONCLUSION

Avec toutes ses caractéristiques et ses fonctions, il est certain que l'image est devenue une partie intégrante du discours textuelle dans le manuel scolaire car la complémentarité entre elle et le reste des moyens est capitale, et elle est primordiale quand il s'agit de la langue puisque cette complémentarité impacte le récepteur du message d'une façon plus qu'efficace quand elles ne sont pas séparées. Donc, cette complémentarité œuvre à l'activation de cet acte communicatif entre l'apprenant et l'enseignant, et même entre les apprenants eux-mêmes, tout en augmentant les échanges cognitifs entre eux. Et il est important que l'enseignant soit à la hauteur de maîtriser et d'avoir les compétences qui vont lui permettre d'utiliser les outils pédagogiques et les technologies nécessaires, ainsi que les méthodes saines pour engager les images dans l'action pédagogique d'une manière efficace ; comme il est important de faire habituer et d'entraîner l'apprenant à lire les images tout comme il lit les mots, car les images et les illustrations charrient des concepts, des idées et des informations que les mots ne peuvent pas véhiculer.

CINQUIEME CHAPITRE

ETUDE ANALYTIQUE DES IMAGES DU MANUEL SCOLAIRE AU PRIMAIRE

I. INTRODUCTION

Nous avons jeté notre dévolu pour accomplir cette étude pratique, sur les manuels scolaires de français au primaire ; et nous avons choisis les manuels de 3^{ème} année et ceux de la 5^{ème}, allant de la saison scolaire 2008 à la saison 2010 puisque ces deux saisons referment les années de réformes engagées dans l'éducation nationale et qui marque la fin des cycles de l'enseignement fondamentale pour revenir à un enseignement dit primaire.

Alors, le choix de ces manuels n'était pas arbitraire, mais c'était le résultat d'une mûre réflexion quant à la délicatesse de cette tranche d'âge, et à l'importance du manuel scolaire, avec tous ses contenus, dans l'enseignement/apprentissage en tant que support éducatif et didactique, et qui vise la création de situations éducatives positives et de "[...] donner à l'élève des connaissances et des moyens de les exploiter afin de les réinvestir à bon escient »(Direction de l'enseignement fondamental, 2012, p. 05), tout en garantissant un climat d'interaction entre l'enseignant et l'ensemble des apprenants, et de lier ces derniers avec tout ce qui est sensoriel, du moment qu'ils ne sont pas en mesure de procéder à de l'abstraction à cet âge. A cela, s'ajoute l'objectif primordial de ces manuels qui est celui de faire acquérir la langue à l'apprenant qui vit ses premiers pas et ses premiers débuts dans l'apprentissage du français. Et si la fonction première d'une langue était communicative qui consistait à transmettre un message quelconque ; il est certain que cette communication ne peut s'effectuer qu'à travers la langue seulement, mais par le biais d'autres canaux, que l'image incarne les plus important d'eux. Et l'expérience du terrain approuve que les apprenants au primaire ne soient pas, le plus souvent, motivés par l'usage unique de mots ou d'expressions verbales.

Ainsi, et à travers les révélations de certaines expériences, les apprenants qui lisent un texte accompagné d'une illustration peuvent lire plus de mots (30% de plus) par rapport aux apprenants qui détiennent un texte dénudé de toute illustration ou image. Même constat pour les apprenants qui lisent des bandes dessinées une fois par mois, peuvent lire le double de mots dans un manuel scolaire. Chose qui confirme les expériences « piagistes » (Jean Piaget) - *"comment ne pas citer Jean Piaget lorsqu'il s'agit d'images et d'enfants, même si le domaine du grand psychologue est celui de l'image mentale"* (Martin, 1982, p. 15) - qui stipulent que l'enfant, en acquisition, est plus réactif aux images (images conceptuelles) qu'aux mots.

II. DESCRIPTION DU CORPUS

Le corpus renferme, comme nous l'avons annoncé antérieurement, deux manuels de 3^{ème} année (le premier est édité en 2005/2006 et le deuxième en 2008/2009) ; et de deux manuels de 5^{ème} année (le premier est édité en 2007/2008 et le deuxième en 2009/2010). Nous allons commencer par fournir une description de ces manuels ; de leurs aspects formels (matériels) et de leurs contenus.

1. Fiche nominative des manuels

Les manuels scolaires de l'enseignement primaire sont édités dans le cadre des réformes dites de « Benali Benzaghrou » engagées à partir des années 2000, puis reprises, à partir de 2014, par les soins de l'ancienne ministre de l'éducation nationale « Nouria Benghabrit ». Et conformément aux nouvelles instructions pédagogiques de 2003, émanant du ministère de l'éducation nationale, et dans le cadre du nouveau programme scolaire ; les nouveaux manuels ont été édités afin d'appliquer cette nouvelle forme d'enseignement/apprentissage axée sur la pédagogie et didactique de projets. Ainsi, ces manuels se présentent comme suit :

- **Identité officielle** : Ministère de l'éducation nationale – République algérienne démocratique et populaire.
- **Identité éducative** :
 - Titre du premier manuel (3^{ème} A.P.) « *Mon livre de français, 3^{ème} Année Primaire* »
 - Titre du deuxième manuel (3^{ème} A.P.) « *Mon premier livre de français, 3^{ème} Année Primaire* »
 - Titre du troisième manuel (5^{ème} A.P.) « *Livre de français, 5^{ème} Année Primaire* »
 - Titre du quatrième manuel (5^{ème} A.P.) « *Mon livre de français, 5^{ème} AP* »
- **Maison d'édition** : Office National des Publications Scolaires (O.N.P.S.)
- **Année d'édition** : respectivement ; 2005/2006, 2008/2009, 2007/2008, 2009/2010.

1.1. L'aspect formel des manuels

Les manuels scolaires présentent les aspects matériels suivant :

- Concernant la pérennité et la longévité de vie du manuel : les manuels ont des couvertures en papier cartonné, lisse et brillant mais facilement détériorable ; et c'est le même constat pour les feuilles blanches rêches à l'intérieur. Quant à la méthode de reliure adoptée est la méthode reliure dos carré collé, qui est effectuée d'une manière médiocre et qui aboutit à une détérioration rapide des manuels
- La facilité de prise en main : le nombre de pages dans les 4 manuels varie entre 143 et 125 pages pour les manuels de 3^{ème} année, et entre 175 et 190 pages pour les manuels de 5^{ème} année ; avec les mêmes dimensions, presque, pour tous les manuels qui sont de 20x28 centimètres. Ces dimensions sont convenables pour une lisibilité optimale, mais quant au poids des manuels ; nous jugeons que ce sont des charges qui ne conviennent pas cette catégorie d'âge car c'est, relativement, lourd pour un apprenant au primaire. En revanche certaines études et tendances ont affirmé qu'un apprenant au primaire préfère des manuels de petit format et moins volumineux car ils lui procurent l'impression de pouvoir le lire aisément et dans un laps court de temps, chose qui va faire surgir en lui un sentiment de satisfaction et de confiance en soi.
- La qualité d'impression : les types de caractères utilisés dans ses manuels sont convenables pour l'âge de l'apprenant car ils sont suffisamment gros et grands, et puis il y a l'usage de différentes couleurs, essentiellement dans l'écriture des titres. Ainsi, les couleurs utilisées pour écrire les titres de textes principaux sont en couleurs et en gras et titres secondaires sont, également, en couleur mais en taille moins imposante. Le reste du contenu est écrit en noir mais quand on veut mettre en relief certains mots, on a tendance à les écrire avec une autre couleur, ou les mettre en gras. Il est à noter, la présence de formes géométriques telles que les carrés et les rectangles qui sont utilisées pour encadrer certaines notions ou termes importants dans les énoncés et les textes ; et l'objectif premier d'un tel usage, de ces formes géométriques, est de marquer les frontières entre les mots, et pousser l'apprenant à utiliser ses formes car elles sont facilement repérables par lui, et elles participent, également, dans l'organisation générale de la page.
- L'organisation de la page : si on veut procéder à une évaluation de l'organisation générale de la page dans ces manuels ; on peut constater qu'elle est acceptable globalement. Au départ, on peut remarquer l'usage de couleurs. Ces dernières sont utilisées pour séparer les contenus en employant, également, différentes formes qui

sont réparties d'une manière raisonnable avec les textes au sein de la même page. La densité des informations dans une même page est jugée un peu maladroite car les paraissent encombrées par un flux important de données car les interlignes sont restreints, sans une prise en considération des capacités d'assimilation des apprenants. Mais le format assez grand des manuels a permis une atténuation de ce problème en fournissant des espaces entre ce qui est verbal et ce qui est iconique.

- L'utilisation des couleurs : dans les manuels de 3^{ème} année, on peut constater une présence polychrome accrue dans les titres et les illustrations utilisées par rapport à ceux de la 5^{ème} année. Cette présence abondante de couleurs vise à fournir à l'apprenant un climat d'apprentissage favorable et de le mettre en contact avec les contenus des textes d'une manière attractive, tout en veillant à respecter une certaine proxémie avec son environnement immédiat, car *"au-delà de ce constat essentiellement « technique » et objectif, il faudra prendre en compte toute la dimension affective et symbolique des couleurs, qui sollicitent fréquemment d'autres sens que la vue ; selon un procédé de synesthésie (= correspondance entre sensations visuelles et auditives, ou tactiles, gustatives, olfactives), on parlera de couleurs « tendres », « agressives » ou « violentes », « froides » ou « chaudes » ..."* (Serre-Floersheim, 1993, p. 33). Donc, les couleurs sont abondantes dans les manuels, et essentiellement dans ceux de la 3^{ème} année ; des couleurs essentielles (primaires) avec des nuances diverses, et même des couleurs secondaires. Dans les manuels de la 3^{ème} année, on peut constater que les couleurs sont exploitées d'une façon remarquable à partir de la couverture et par la suite dans toutes les pages ; tout comme les projets qui sont séparés par l'usage de différentes couleurs pour organiser les champs cognitifs de l'apprenant et l'attirer, ainsi, vers le manuel. Tous ces points positifs ne voilent pas le fait qu'il y a eu des dysfonctionnements dans l'usage des couleurs, en s'éloignant parfois des couleurs réelles des objets, chose qui conduit vers la dissipation de l'attention de l'apprenant, et le blocage de certaines fonctions mentales qui font appelle à ses expériences antérieures.

1.2. L'aspect contenu

Concernant le contenu, les manuels de 3^{ème} commencent par des préambules, rédigés par les auteurs, qui annoncent le niveau cible et de sa particularité en s'adressant directement à l'apprenant, pour donner cette sensation que le manuel est réellement une propriété de l'apprenant car ce fait va renforcer la confiance en soi auprès de lui. Juste après ce préambule

ou introduction, on trouve le sommaire qui présente le contenu sous forme de cinq projets qui résument l'action éducative entreprise dans ces manuels, et qui consiste à travailler sous l'égide de la pédagogie des compétences basée sur une approche textuelle simple et simplifiée. Ces projets sont scindés en quatre séances ou trois (dans le premier manuel), alors que dans le deuxième, on s'est contenté de citer les intitulés des projets. Après ce sommaire directement, les auteurs ont fourni une présentation générale sur le fonctionnement du manuel sur deux pages, afin de faciliter la progression de l'apprenant à l'intérieur des manuels, tout en précisant que chaque séquence comportait des moments qui renferment des activités telles que l'oral, la lecture, intégration des acquis par des activités de phonie/graphie et graphie/phonie, évaluation et participation au projet, et enfin une écoute d'une histoire. Quant aux manuels de 5^{ème} année, on peut constater que dans le premier manuel ; que le sommaire précède un avant-propos où les auteurs ont essayé d'expliquer les objectifs à atteindre pour ce niveau, en renvoyant les apprenants vers une table des matières détaillée et qui se trouve vers la fin du manuel. Alors que dans le deuxième manuel, on peut constater que l'avant-propos, le sommaire et la table des matières (appelée ici contenu du livre) se succèdent. La particularité de manuel réside dans l'intégration vers la fin, d'un petit dictionnaire d'une centaine de mots, afin d'installer cette habitude chez les apprenants qui consiste à consulter un dictionnaire quand on rencontre un mot difficile afin d'enrichir son vocabulaire, où *"l'élève est invité à retenir des mots ou des expressions déjà vus ou entendus"* (Direction de l'enseignement fondamental, 2012, p. 14). Donc, les sommaires sont organisés, comme c'était le cas, avec les manuels de 3^{ème} année, sous formes de 6 ou 5 projets, et chaque projet se subdivise en séquences avec un projet bien déterminé à atteindre. Il est nécessaire de noter ci que le premier manuel de 5^{ème} année est plus dense par rapport au second manuel où on a essayé d'alléger les contenus et de supprimer certaines activités, pour se concentrer sur les actes de parole, la grammaire, le vocabulaire, conjugaison, orthographe et la production écrite. Tandis que le premier manuel comportait plus d'activités, qui sont de l'ordre de 10 activités et qui commencent par la lecture puis l'expression orale, le vocabulaire, l'orthographe, la conjugaison, la grammaire, la production écrite, l'étape du projet, l'évaluation ; pour finir par la lecture d'un texte long ou d'une comptine. Il est à noter aussi que dans tous les manuels ; il y a une alternance entre les textes et les images, dès le début d'un projet vers la fin, et ce fait participe à briser la monotonie que peut engendrer la présence de textes seuls.

2. Recensement et classification des images des manuels

Les illustrations et les images peuvent créer des situations où avec peu de mots, on peut transmettre énormément d'informations à la fois ; comme elles peuvent donner naissance à des postures psychiques poétiques et sensuelles. Et c'est le constat dans le manuel scolaire où nous assistons à cette cohabitation entre les images et les textes, et c'est pour cette raison que l'image est devenue une partie intégrante du relief et du paysage du manuel ; même et selon Paul Valéry *"une page est une image. Elle donne une impression totale, présente un bloc ou un système de blocs et de strates, de noirs et de blancs, une tache de figure et d'intensité plus ou moins heureuse"* (Beguin-Verbrugge, 2006, p. 09). Et c'est ce qui est palpable en feuilletant ces manuels.

2.1. Recensement des images

Les manuels de 3^{ème} année comportaient 589 images (pour le premier manuel « Mon livre de français, 3^{ème} année primaire »), et 735 images (pour le deuxième manuel « Mon premier livre de français, 3^{ème} année primaire ») ; et ces photos sont toutes des dessins à part un nombre infime qui sont des photos. Sur un total de 1324 images dans les deux manuels, on peut constater que le premier manuel comptait 44.48% d'images par rapport au deuxième manuel qui s'est accaparait de 55.51% du total des images. Et ces dernières étaient incluses suivant la nature des sujets et des axes proposés dans chaque manuel.

Donc, et à travers le tableau ci-dessous, on peut déduire que la manière avec laquelle les images sont réparties tout au long du manuel n'était pas homogène car on a assisté à une abondance d'illustration au début des deux manuels pour en finir par une chute subite en matière d'images. A cela s'ajoute la mauvaise qualité des illustrations qui sont floues, sibyllines avec des couleurs ternes et qui débordaient des contours.

Niveau	Manuel	projet	Nombre de textes	Nombre d'images	Total	
					Images	Textes
3 ^{ème} année primaire	<i>Mon livre de français, 3^{ème} année primaire</i>	Projet 1 : confectionner un cahier floral pour illustrer les saisons	23	154	589	100
		Projet 2 : réaliser un bestiaire en image pour l'affiche dans la classe	23	133		
		Projet 3 : réaliser un petit manuel d'hygiène pour le présenter à une autre classe	19	102		
		Projet 4 : réaliser des cartes de vœux à l'occasion de la fête de l'enfance pour les offrir	18	100		
		Projet 5 : réaliser un livret illustré à partir d'une histoire racontée pour célébrer la journée mondiale du livre	17	100		
	<i>Mon premier livre de français, 3^{ème} année primaire</i>	Projet 1 : réaliser un imagier thématique sur l'école pour le présenter au concours inter-écoles.	15	156	735	71
		Projet 2 : confectionner une affiche illustrant des consignes de sécurité routière pour la présenter à une autre classe.	14	156		
		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.	18	181		
		Projet 4 : confectionner un dépliant illustré sur la préservation de l'environnement pour l'afficher dans la classe.	20	173		
		4 histoires à écouter	04	14		
		Lexique illustré	00	55		
		Phonétaire	00	00		

Grille n° 02 : Répartition des images dans les manuels de 3^{ème} année primaire.

Alors que les manuels de 5^{ème} année primaire comptaient 122 images (pour le premier manuel « Livre de français 5^{ème} année primaire »), et 160 images (pour le deuxième manuel « Mon livre de français, 5^{ème} AP ») ; et ces photos sont des dessins avec une introduction assez conséquente de photos dans ces manuels par rapport aux manuels de la 3^{ème} année. Sur un total de 282 (nombre inférieur par rapport aux manuels de la 3^{ème} année), on peut constater que le premier manuel totalise 43,26% d'images par rapport au deuxième manuel qui comportait plus d'images avec un tau de 56,73%.

Niveau	Manuel	projet	Nombre de textes	Nombre d'images	Totale	
					images	textes
5 ^{ème} année primaire	<i>Livre de français, 5^{ème} année primaire</i>	Projet 1 : Le livre	11	24	122	57
		Projet 2 : Les métiers	09	26		
		Projet 3 : La nature et l'environnement	05	23		
		Projet 4 : La famille	11	19		
		Projet 5 : Les voyages	08	20		
		Projet 6 : Les moyens de communication	13	10		
	<i>Mon livre de français, 5^e AP</i>	Projet 1 : Produire un album (texte, photos) pour faire connaître les produits d'artisanat.	20	51	160	184
		Projet 2 : Réaliser un catalogue pour faire connaître des artisans et leurs métiers.	20	44		
		Projet 3 : Réaliser un recueil de textes autour du thème des transports pour la bibliothèque de la classe.	17	31		
		Projet 4 : Réaliser des affiches pour sensibiliser aux risques des accidents de la vie quotidienne.	17	34		
		Petit dictionnaire utile	110	00		

Grille n° 03 : Répartition des images dans les manuels de 5^{ème} année primaire.

En observant les deux tableaux, on peut constater que le nombre d'images incluses dans tous les manuels dépassait largement le nombre de textes, à l'exception du deuxième manuel de 5^{ème} année, où on assiste à une légère prévalence des textes par rapport aux images. Ce constat dénote qu'il y a un intérêt accordé à l'implication de l'image dans le manuel scolaire de langues par les concepteurs des manuels. Mais cet intérêt n'est pas accompagné d'un soin à la qualité des images introduites, qui étaient de mauvaise qualité, et à la diversification de la nature des images utilisées pour illustrer (usage presque unique et exclusif des dessins, sans avoir recours aux autres types d'images : photos, peinture, collage, gravure ...etc.). Il est si évident, à la lumière des données précédentes qu'il y a une diminution dans le nombre des images dans les manuels de 5^{ème} année par rapport aux manuels de la 3^{ème} année. Cette chute en nombre d'images est due probablement à cette volonté des concepteurs des manuels à prendre en considération la croissance effective de l'apprenant, et le déroulement progressif de ses compétences mentales d'abstraction. Alors, l'enfant en 3^{ème} année n'a pas assez de connaissance sur le fonctionnement de la langue, et c'est pour cette raison que l'image endosse le rôle d'intermédiaire entre lui et le monde extérieur ; et elle ne tarde pas à devenir le premier outil adopté pour acquérir la langue. Donc, l'apprenant de ce niveau (3^{ème} année) commence par considérer les lettres comme des formes, et de prendre l'intégralité du manuel comme une image, pour finir par comprendre la signification de tout ce qui est inclus dans le manuel graduellement ; et les années qui s'en suivent sont propices pour diminuer cette présence de tout ce qui visuel et iconique, tout en augmentant la présence de tout ce qui est verbal, surtout avec la constitution d'un bagage langagier assez conséquent et d'un vocabulaire plus au moins riche chez l'apprenant qui vont lui permettre de construire de simples expressions car *"il faut aller plus loin et remarquer que même si une image n'est accompagnée d'aucun commentaire écrit ou parlé, sa lecture suppose la maîtrise d'un langage verbal. C'est l'avis des sémiologues, pour qui le langage est le modèle et le fondement de tout phénomène de communication. C'est l'avis des chercheurs, tels Julian Hochberg et Virginia Brooks qui ont constaté que l'enfant ne commence à comprendre une image visuelle qu'au moment où il accède au langage parlé et en relation avec celui-ci"* (Baisnée, 2002, p. 38). Et ce constat est palpable dans les deux tableaux précédents, où on peut remarquer une présence de 1324 images dans les manuels de la 3^{ème} année, alors que les manuels de la 5^{ème} année, il n'y a que 282 images.

Ces statistiques ne peuvent que nous lancer dans une voie jonchée d'interrogations car avant la mise en place de toute image, il est impératif, pour des raisons quantitatives et

qualitatives, de se poser les questions suivantes : Comment peut-on faire dire à l'image ce que nous voulons ? Et comment lui interdire l'inverse (ne pas dire ce que nous ne voulons pas dire) ? Est-ce que l'image est considérée comme un élément d'attraction et de sublimation pour l'apprenant, ou elle est un facteur perturbateur dans l'enseignement/apprentissage ? Ce genre de questions qui peuvent nous pousser à surpasser d'innombrables problèmes d'ordre sémiologiques que peuvent susciter l'image et les illustrations en tant qu'éléments complémentaires et indispensables pour le contenu linguistique, et d'atteindre, ainsi, les caractéristiques des images adéquates pour chaque niveau d'enseignement.

2.2. Classement des images

Si *"la diversité des images, en tant que représentations visuelles de la réalité, et la variété de leurs supports, rend difficile toute tentative pour les classer. On a pris cependant l'habitude de les distinguer à partir d'oppositions qui traduisent, en gros, l'évolution de leur mode de production depuis les origines jusqu'à nos jours"* (Bardet & Caron, 2013, p. 07) ; et les images présentes dans les manuels de 3^{ème} année appartiennent à la catégorie des images utilitaires selon le classement de Paul Almasy ; alors que la première catégorie concerne les images cinématiques, ou les images mobiles qui concernent : le cinéma, la télévision, la vidéo ...etc., tandis que la deuxième catégorie concerne les images statiques ou fixes, et qui se subdivisent en deux sous-catégories : les images esthétiques et les images utilitaires. Ces dernières (images utilitaires) comportent, à leur tour, trois types d'images : les images documentaires, les images publicitaires et les images d'information. (Almasy, 1974, p. 59).

Il est évident que les images dans les manuels scolaires, d'une façon générale, sont des dessins et qui ont un caractère utilitaire car elles viennent pour remplir des objectifs purement éducatifs et pédagogiques. Ces images ont, également, la particularité d'être des images d'information puisqu'elles nous fournissent des informations sur des situations relatives à des personnes, des circonstances, ou encore des valeurs culturelles ...etc. Donc, ces images fournissent une aide à l'apprenant pour qu'il puisse acquérir la langue d'une façon aisée. Et il est important de rappeler le fait que l'apprenant en troisième année traverse une phase de reconnaissance du français du moment que c'est sa première année avec cette langue, en tant que langue étrangère. Du coup, les contours de son profil d'entrée avec cette langue ne sont pas bien délimités, et c'est pour cette raison que le commencement sera avec l'acquisition de l'alphabet et des lettres à travers leurs formes en tant qu'images, et par la suite les illustrations accompagnatrices des mots œuvrent à éclaircir leurs significations car *"aimer les figures, c'est aimer les mots qui les révèlent"* (Baudry, 1998, p. 31). Ainsi, les images des manuels de 3^{ème}

année sont des images utilitaires qui visent à intégrer l'apprenant dans des situations spécifiques d'apprentissage, tout en consolidant le texte, et en poussant l'apprenant à s'ouvrir d'avantage sur des univers d'imagination, de couleurs, et de représentation ; chose qui va l'aider à concrétiser les différentes situations relatives à la vie courante, soit dans le milieu familiale ou dans l'école, ou encore dans la rue, et ce durant son acquisition de la langue.

3. Analyse et interprétation des images des manuels

L'image dans un manuel scolaire n'est pas une simple exposition d'un thème quelconque ; mais elle constitue un outil ou un intermédiaire qui facilite l'acquisition de compétences d'analyse et qui aboutissent, généralement, à la constitution d'un esprit critique chez l'apprenant, et ce à travers la recherche dans les conditions de la formation et les facteurs constitutifs d'une image. Et l'image en cours de FLE, n'échappe pas à cette considération car elle n'a pas, seulement, comme objectif l'acquisition de la langue mais elle tend à faire acquérir des compétences en matière d'analyse et qui vont servir toute action éducative et d'apprentissage car tout l'enjeu est plus profond qu'une simple lecture d'un titre d'une image ou de son thème. Par contre, l'image photographique rapporte les faits, même s'ils sont partiels ; les dessins imposent une lecture virtuelle d'une réalité, et c'est une représentation et une simulation et elle ne peut être ou incarner la réalité ; et pour résumer le tout, il va falloir " [...] reprendre le vocabulaire de Peirce, la peinture relève de l'icône, la photo de l'indice : elle est une empreinte, comme une trace de pas dans la neige" (Baisnée, 2002, p. 93).

Ce dernier type d'images qui prédomine dans les manuels de la 3^{ème} année pour la facilité qu'il offre pour maîtriser ses éléments et ses composants, et aussi pour le pouvoir de délimiter la partie centrale en lui, d'une façon aisée. Par contre, l'image photographique n'incarne pas directement ce lien avec le thème, mais elle se caractérise par une profondeur qui ne permet pas une simple lecture d'elle, et sans prise en considération des compétences de l'apprenant à ce stade. Pour cette raison que l'image photographique ne fuse pas dans les manuels de la 3^{ème} année, et la priorité est donnée aux images sous forme de dessins pour accompagner les différents textes.

La totalité des images dans les manuels de 3^{ème} année ont œuvré à créer une société virtuelle et utopique, et ce constat est visible dans les situations de progrès économique, social et culturel, que ces images incarnent. Comme elles renvoient à cet état d'esprit qui offre de la paisibilité et une impression de satisfaction. Elles nous offrent en sommes des images qui

expriment et représentent des états d'âme relatifs à : la joie, le respect, des airs de jeux, des jardins, des routes, une organisation urbaine développée, des services publics de qualité ...etc. Autrement dit, elles nous renvoient à tout ce qui est beau et idyllique, incarnant toutes les commodités d'une vie d'abondance dont rêve chaque individu, et essentiellement les enfants, dans une société. Et les images qui contredisent ce fait sont rares.

3.1. Exemples des manuels de la 3^{ème} année

Les manuels de 3^{ème} année primaire de français sont parmi les supports pédagogiques sur lesquels s'appuient l'enseignant et l'apprenant dans l'action de l'enseignement/apprentissage. Et l'intérêt qu'ils représentent a poussé les spécialistes et les concepteurs de manuels à le modifier, à chaque fois que le besoin s'avérait nécessaire. Ces modifications et mises à jour ont touché, à la fois, le côté formelle et le contenu, sous de différentes formes, prenant en considération les besoins de l'apprenant et l'évolution de la société. Et pour être plus précis, on peut constater que ces manuels ont subi plusieurs actualisations depuis les réformes des années 2000 ; et du coup on peut dénombrer au minimum 4 manuels de français pour les apprenants en 3^{ème} année : le premier en 2005/2006, le second en 2008/2009, le troisième en 2016/2017 (ce manuel n'est qu'une version allégée du manuel précédent), et le quatrième en 2022/2023. Et du moment que notre étude concerne les images incorporées dans les manuels du début de la réforme ; le commencement va être certainement avec l'image de la couverture en tant que vitrine et premier contact de l'apprenant avec le manuel, avant de s'aventurer dans l'univers de ce même manuel. Et cette image de couverture est censée offrir à l'apprenant une image complète et intègre sur le contenu du manuel, pour l'inciter à le feuilleter et de l'explorer.

Les images de couvertures des deux manuels de 3^{ème} année primaire (sujet d'étude) contiennent deux images différentes. La première image du manuel de 2005/2006) comporte une représentation d'une abeille joyeuse en jaune et noire, avec un foulard rouge enrouler autour du coup, et qui a des traits humains sous un décor de campagne fleuri et verdoyant, sous un soleil printanier. Au dessus de l'abeille est transcrit le titre (Mon livre de français) en bleu, et en dessous de l'abeille, il y a une précision du niveau (3^{ème} Année Primaire) en bleu, également. Tandis qu'un chiffre de 3 est mis sur la paume de la main de cette abeille, et ici il faut le fait que " [...] les titres méritent un important travail d'élaboration destiné à toucher l'esprit du spectateur et à mobiliser les liens entre le langage pictural et la pensée" (Jakobi, 2006, p. 88). La présence de l'abeille tend à inscrire l'apprenant dans cette vision d'anthropomorphisme afin que l'apprenant prenne l'abeille comme modèle en matière de

travail assidu, d'avoir une conscience écologique. Donc, cette image de couverture est en diapason avec le contenu du manuel, du moment que les projets 01, 02 et 03 à l'intérieur du manuel parlent respectivement de confectionner un cahier floral, de réaliser un bestiaire en images, et de réaliser un manuel d'hygiène. Et c'est le même constat, presque, pour le second manuel de 2008/2009, où nous pouvons remarquer une couverture en vert dégradé ; le premier ton du vert est clair et le second et plus foncé pour représenter une herbe dense parsemée de fleurs. Sur cette herbe couraient cinq écoliers portant des cartables et des fournitures scolaires, tandis que le premier écolier portait un étendard, sur lequel on peut lire (3^e Année Primaire) ; quant au titre principal, on peut le voir dans la partie centrale du manuel (Mon Premier Livre de Français). Donc, l'image de ses enfants qui progressent sur une herbe densément verte, avec des mines souriantes et joviales, ne peut qu'insister sur la tendance du contenu du manuel qui s'inscrit comme dans le premier manuel dans cette vision écologique, du moment que les projets inclus dans le manuels visent, la réalisation d'une fiche technique d'un arbre fruitier (pour le troisième projet) ; et la confection d'un dépliant illustré sur la préservation de l'environnement pour l'afficher en classe (pour le quatrième projet).

Nous allons essayer, à travers les images que nous allons analyser d'éclaircir d'avantage les motifs qui ont poussé les concepteurs du manuel à choisir de telles images, tout en prenant en considération leurs impacts sur les textes, et également l'évolution des images à travers le manuel, et si elles sont en adéquation avec le niveau linguistique de l'apprenant.

3.1.1. L'image de la couverture

Afin de fournir une analyse et une lecture riche des images, on va s'atteler sur les trois étapes, à respecter, pour aborder convenablement une image ; et ces étapes consistent à déterminer la nature de l'image, puis d'analyser ses composants, pour finir par la présentation des différentes interprétations possibles d'elle, car *"l'image a, comme un texte, une structure ; comme lui, elle est régie par un principe de composition. On va donc essayer de retrouver les principes qui ont régi sa construction"* (Serre-Floersheim, 1993, p. 22). Donc, la première étape sera celle d'une lecture descriptive de l'image relative à la forme, et la deuxième et la troisième sera celles d'une lecture interprétative de l'image relative à son contenu, en surpassant le simple fait de description, du moment que l'image est sujet à de plusieurs interprétations. C'est une tentative de faire la jonction entre la description et l'interprétation en tant que deux pôles sur lesquels repose la fonction sémiologique.

a- La nature de l'image : l'analyse d'une image suppose une recherche sur sa

nature, et nous savons pertinemment qu'on ne peut pas délimiter la nature de l'image que par l'évocation de ses signes iconiques (qu'est-ce que je représente ?) et ses signes plastiques (comment je le représente ?).

Donc, le commencement va être avec les signes iconiques, car la première chose qui attire l'attention dans les couvertures des manuels de troisième année, la présence en force de la nature comme nous l'avons avancé antérieurement. Ainsi, dans le premier manuel (2005/2006), la présence d'une abeille comme personnage principale et qui occupe une grande partie de l'image de la couverture donne l'impression que c'est le personnage central de tout le manuel. C'est une abeille qui vole dans ce paysage plein de verdure et de fleurs donne une impression de paisibilité. Les traits de son visage joyeux et souriants, et elle salue ce lui qui la regarde avec sa main gauche ; et si l'apprenant " [...] éprouve des difficultés à effectuer une observation systémique de tous les éléments et cela, en partie, parce qu'il n'a pas perçu la manière dont est composée une image" (Considère, Griselin, & Savoye, 1996, p. 89) ; cette image de couverture avec ce personnage (abeille) pourrait être d'une aide inestimable pour l'apprenant. Tandis que sa main droite porte le numéro 3 pour nous préciser le niveau auquel est destiné ce manuel. La présence d'un papillon, d'oiseaux au loin et de montagnes indiquent qu'il s'agit d'un décor propre à une campagne. Le soleil, qui brille avec son disque jaune en rayons, est mis à la même hauteur avec l'inscription de la république et du ministère de l'éducation nationale. Autre chose qui prime, dans cette image de couverture, est celle de la couleur bleue qui couvre presque toute la couverture, même pour le titre du manuel qui est écrit en bleu. Par contre, on remarque que dans la couverture du second manuel (celui de 2008/2009) la présence en force de la couleur verte avec ses dégradations et nuances. Et ici, c'est le titre du manuel qui occupe le centre de la couverture ; et plus précisément le français qui est multicolore et qui est écrit avec de grandes lettres par rapport au reste du titre, et sur un fond en vert clair ou vert olive. Tandis que, une troupe d'enfants joyeux, au nombre de cinq couraient dans une herbe au couleur vert foncé. Ces écoliers portent des articles de fourniture scolaire, et le premier d'entre eux portait un étendard, sur lequel est écrit, sur fond blanc, (3^e Année Primaire) en vert sinople. A noter aussi, la présence d'un papillon rose qui a délimité les inscriptions de la république et du ministère avec un trait oblique en rouge.

Quant aux signes plastiques ; il est évident qu'il y avait un usage de caractères en gras et des lignes obliques et évasifs ; et *"il faut commencer par retrouver les points forts et les lignes de force de l'image ; ce sont les éléments qu'on a intuitivement perçus comme les plus importants, les plus intéressants [...]"* (Serre-Floersheim, 1993, p.22). Et il est su que les lignes courbées symbolisent la facilité et l'aisance, par rapport aux lignes brisées symbolisaient la difficulté, la complexité et la difficulté. Et c'est pour cette raison qu'il y avait présence de ces lignes courbées qui sont le mieux adaptées pour exprimer les situations de joie auxquelles font références les personnages dans les deux couvertures.

Alors que pour les couleurs, la présence massive du bleu pour la première couverture fait référence directement à une couleur qui est culturellement présente dans la culture francophone, et ici c'est une tentative de faire immerger l'apprenant dès le début avec la culture de cette langue qui est le français. Quant aux couleurs de la deuxième couverture, on peut constater que le vert qui prédomine, puis le blanc et le rouge indiquent nettement l'algérianité du manuel, et cette volonté de doter l'apprenant d'une référence culturelle nationale tout en étant un apprenant d'une langue étrangère.

b- Les composants de l'image : on va essayer ici, d'évoquer tous les éléments qui composent l'image en commençant par l'organisation générale de l'image, pour finir par la perspective, le cadre, l'angle de perception, l'éclairage et les couleurs. A l'opposé de la réception linéaire des messages linguistiques ; la réception des messages iconiques ce fait d'une façon globale avant de transformer, par la suite, en une réception linéaire. Et dans les deux images de couvertures des manuels de 3^{ème} année, et essentiellement dans le premier manuel, on constate que l'image de cette abeille nous saute aux yeux, avec un grand plan sur elle par rapport aux autres éléments qui constituent l'image. Donc, il y a une focalisation sur cette abeille en délassant le reste des éléments car le plan adopté est un grand plan. Par contre, dans la couverture du deuxième manuel, on constate que l'ensemble des écoliers et le reste des éléments apparaissent car le plan de cadrage adopté est un plan général qui offre une scène plus large où tout est inclus dans le cadre de l'image qui *" [...]* marque la limite de l'image. Il détermine aussi son format, et une étude statistique a montré que la forme privilégiée par les peintres et préférée du public était un rectangle dont la longueur et la largeur étaient dans un rapport de 1,6, c'est-à-dire

voisin du « nombre d'or » " (Baisnée, 2002, p. 25). Quant à l'angle de vision qui relie l'œil avec l'objet perçu et observé, la mise au point est faite d'une façon faciale, c'est-à-dire en optant pour un plan de façade comme si on est devant cet objet face à face. Et ce genre d'angle est le propre, d'une manière générale, des dessins. Et du moment que cette image est de face et qui interpelle directement l'apprenant en premier lieu, elle essaye de lui nouer des contacts avec le sujet d'apprentissage, en lui offrant un aperçu sur les personnages qui vont le suivre tout au long des projets existant dans les manuels. Ces personnages vont être confrontés à des situations similaires à celles que l'apprenant rencontre dans sa vie sociale en lui fournissant, d'une manière indirecte, la possibilité et les moyens pour traiter ses situations à chaque fois. Donc l'image, ici, essaye de mettre en relief un certain nombre de situations et d'éléments pour que l'image de cette abeille, par exemple, soit dans un halo et qu'elle ait de la valeur, afin que l'apprenant la suive et l'accompagne dans ses apprentissages.

Pour les couleurs, on peut constater que les couleurs sur les deux couvertures étaient des couleurs froides car on a utilisé la couleur bleue avec ses nuances dans la première couverture, et la couleur verte pour la deuxième couverture. Ces couleurs sont synonymes de paisibilité et de tranquillité " [...] *au pouvoir sédatif et apaisant*" (Serre-Floersheim, 1993, p. 33) dans toutes les cultures à travers le monde. La couleur bleue renvoie à ce sentiment de fiabilité, de vérité et de tranquillité et c'est pour cette raison qu'on tendance, le plus souvent, à l'utiliser pour la création de logos des grandes marques internationales (Facebook, Volkswagen, Ford, Décathlon, Ikea), et même les services de sécurité et les établissements de santé publique, chez nous, utilisent massivement cette couleur pour laisser une impression de sérénité auprès de nos citoyens. Quant à la couleur verte ; elle est synonyme de nature, d'écologie, d'optimisme, d'espérance, de croissance, et même de foi dans la religion musulmane où cette couleur est souvent associée à elle.

c- L'interprétation de l'image : il est acquis que chaque image est sujet à de multiples interprétations, quelque soit sa nature ou ses objectifs. Et c'est ce que nous avons constaté avec les images des deux couvertures des manuels de 3^{ème} année primaire. Ces images sont porteuses de nombreux messages que nous pouvons résumer comme suit :

- L'image de l'abeille, au grand plan sur les traits de son visage, indique

un état de joie et de satisfaction, comme elle indique une assurance en soi pour entamer cette 3^{ème} année. Et c'est le même constat pour la deuxième image, qui démontre des écoliers qui marche hâtivement vers cette nouvelle année en toute assurance et énergie pour apprendre.

- Les manifestations de joie et de bonheur dans les deux images, avec des habits neufs, richement coloriés et propres indiquent un niveau de vie moyen, chose qui ne correspond pas à tous les écoliers en réalité.
- Ce qui est frappant, la présence de cette abeille dans un milieu rural, et qui ne donne pas l'impression que ça peut concerner tous les autres apprenants qui se trouvent en ville par exemple. Même chose pour les écoliers qui se dirigent vers une destination inconnue avec leur étendard, comme s'ils sont entrain de faire de l'école buissonnière. Car l'école en pleine nature n'est le propre que de l'école scandinave, et non pas de notre école. Donc, ça peut donner une impression déroutante et tomber dans ce René Magritte appelle "*Trahison des images*" (Korkos, 2007, p. 09).
- L'existence d'un certain nombre de messages linguistiques et qui viennent pour renforcer et consolider les messages visuels et iconiques, tel que « Mon Livre de Français » en haut de l'image puis le numéro « 3 » sur la paume de la main de l'abeille, et finalement « 3^{ème} Année Primaire » en bas de l'image. Alors que le constat pour le second est un peu différent, où on peut voir qu'il y a eu insertion de tous ce qui est verbal, en haut, et au centre, pour finir par l'insertion de ses écoliers en bas. Ces messages ont, certainement, comme objectif l'insistance sur le niveau du public ciblé par ces manuels, et qui sont ceux de 3^{ème} année.

3.1.2. Les images accompagnatrices des premiers textes

Ces images sont incluses pour accompagner des textes qui se trouvent dans la séquence 2 du premier projet, à la page 18 du premier manuel ; et de la séquence 2 du premier projet, à la page 19 du second manuel. Dans le premier manuel, le texte parle du premier jour de classe

et d'un écolier qui s'appelle Fodil, et il se compose de neuf lignes. Alors que dans le deuxième manuel, le texte parle d'un écolier qui présente ses camarades de classe, et il se compose de trois lignes.

a- La nature de l'image : la première image nous fournit un ensemble de signes iconiques qui représentent des personnages qui vont accompagner l'apprenant durant son parcours scolaire. Le personnage principal dans le premier texte du premier manuel s'appelle « Fodil ». Le texte nous informe sur son état d'âme à l'occasion de la rentrée, et nous parle également de ses camarades de classe « Samy, Dina, Yacine ». Tandis que le texte, dans le second manuel, nous parle de « Amina » qui évoque le mardi comme jour de comptine, et elle nous présente, également, ses amis de classe « Manil, Samir et Nadia ». Les deux images apparaissent sans contours et sans cadres qui délimitent leurs espaces. Les images sont simples et elles utilisent des lignes courbées qui symbolisent la facilité, la familiarité, la simplicité et la franchise ; donc *"les lignes courbes et sinueuses [...] renvoient à la notion de douceur, de protection, de tendresse, de féminité (... c'est le retour au ventre de la mère !)"* (Serre-Floersheim, 1993, p. 23). Ce genre d'images est le plus adéquat pour transmettre des messages directs du moment qu'elles d'adressent à des récepteurs novices, et il serait préférable que les images soient loin de toute complexité et difficulté.

Quant aux couleurs, dans l'image du texte du premier manuel, on peut constater que l'arrière plan est jaunâtre clair et qui représente la cour d'une école ; où on peut percevoir « Fodil » et ses amis « Samy, Dina et Yacine », ainsi que leur maîtresse au loin au second plan. Les garçons sont vêtus de tabliers blancs, tout comme leur maîtresse ; tandis que la fillette avait une blouse de couleur rose. Les couleurs des cheveux des écoliers démontrent qu'ils sont de toutes les races et les ethnies. Au loin on peut percevoir un drapeau algérien avec ses trois couleurs, ainsi que deux arbres verdoyants. Dans l'image du texte du deuxième manuel, on peut voir la représentation en petit format de « Amina » et de ses trois camarades « Manil, Samir et Nadia ». Les écoliers paraissent souriants ; on peut le distinguer nettement, malgré le petit format des images. Quant aux couleurs, elles sont ternes et d'une mauvaise qualité, et qui débordent de leurs espaces, chose qui donne une mauvaise résonance à ces couleurs car *"la perception d'une couleur dépend de celles qui l'entourent. Le rouge sur un*

fond blanc, par exemple, paraît obscur tandis que sur un fond noir il brille d'un éclat chaud. D'autres relations instaurent des effets de relief et de profondeur. Il faut donc tenir compte des effets de contraste entre clair et l'obscur, entre le chaud et le froid, entre une couleur et celle qui lui est complémentaire" (Baisnée, 2002, p. 30). L'image n'a que la blancheur de la page comme arrière plan.

b- Les composants de l'image : il est certain que la clarté et la simplicité de l'image font que sa réception se fait d'une manière évidente. La présence des personnages principaux (Fodil, Samy, Dina et Yacine) du manuel dans la première image ; et derrière eux leur maîtresse, dans le décor d'une école reflète l'intérêt accordé à ces écoliers, pour que tout apprenant puisse s'identifier à eux. Et c'est le même constat pour l'image du deuxième manuel, où on aperçoit les personnages principaux (Manil, Samir et Nadia) sous un grand plan qui ne laisse apparaître que leurs visages. Le seul bémol dans cette image, c'est la mauvaise qualité d'impression. Donc, la mise en relief dans ces deux images était sur des personnages qui peuvent servir de modèles d'identification pour chaque apprenant feuilletant ces manuels. Quant aux couleurs, on constate nettement que dans la première image, qu'il y a un usage d'une couleur ocre et jaunâtre pour l'arrière plan et du blanc, du bleu, du vert, du marron, du noir, et qui sont des couleurs qui correspondent à la réalité algérienne. Alors que dans la deuxième image, on a utilisé la couleur châtaigne pour dépeindre la couleur des cheveux des trois écoliers, ainsi que de la couleur rose clair pour représenter leur teint, synonyme de joie et de santé dans la culture algérienne.

c- L'interprétation de l'image : l'interprétation du message iconique, véhiculé par l'image, ne peut se faire en dehors de son contexte interne qui participe à la génération de ses différentes significations possibles ; que ce soit à travers le titre ou le texte qui l'accompagne, pour s'étaler sur tout ce qui concerne son contexte extérieur.

- L'image et le contexte interne : ce dernier signifie la relation de l'image, en tant que message visuel et iconique avec ce qui l'entoure sur une page, comme message linguistique ou verbal ; et il est acquis que *"l'illustration est originellement une image destinée, dans un*

livre, un journal ou une revue, à orner le texte et à l'accompagner d'une interprétation visuelle. L'illustration de couverture est d'une grande importance : elle s'impose à la vue lors de la découverte et du choix d'un ouvrage" (Colzy, Marchal, & Wateau, 2003, p. 10). Le commencement va être certainement de cette relation existante entre l'image et le titre du texte. Dans l'image du premier manuel le titre « Premier jour de classe » nous renvoie directement à cette cour dans l'image qui représente l'enceinte d'une école. Le rassemblement des écoliers, la présence de la maîtresse et du drapeau algérien renforce ce constat qui stipule qu'on est dans une école et qu'il s'agit une rentrée de classes. Ainsi, l'image traduit tout ce qui est énoncé dans le texte, ou presque. Et "*l'alliance des images et des mots*" (Baisnée, 2002, p. 36) se manifeste dans le fait que les personnages cités dans le texte sont tous présents sur l'image. Et pour désigner et distinguer le personnage central dans l'image, le texte nous avance une phrase « il va à l'école, le cartable à la main. », chose qui est nettement repérable dans l'image. Le reste des personnages est présenté d'une façon sommaire dans la phrase « Dans la cour, tout le monde est là ! », puis en personnifiant et spécifiant le nom de chacun des amis de « Fodil » en les saluant un par un. Puis, vers la fin, il y a le surgissement de la maîtresse qui vient de loin en interpellant ses élèves pour saluer le drapeau. A noter que l'image est mise sur le côté droit du texte et de la page, presque vers la fin du texte, et elle ne sort pas, dans sa composition, du contenu du texte ; c'est une image qui vient pour consolider les informations du texte, afin de créer du suspense et pour que l'enfant puisse utiliser son imagination. Par contre, dans la deuxième image, on constate qu'il n'y a pas de correspondance directe avec l'image et le texte. L'image des visages des trois écoliers ne renvoie en rien au titre du texte « C'est mardi ». La première phrase du texte « A l'école, le mardi, c'est le jour de la comptine. » est totalement divergente avec l'image et vis versa. C'est ce n'est qu'avec la deuxième phrase qu'on peut trouver un semblant de connectivité de l'image avec le texte. Donc, ce genre de choix aléatoire d'images peut perturber et semer la confusion dans la

compréhension et l'assimilation des messages iconiques et linguistiques à la fois. Alors, il est capital " [...] de savoir [...] si les textes et les images sont dans un rapport de similitude ou s'ils sont complémentaires, voire contradictoire [...]" (Bardet & Caron, 2013, p. 44) avant de choisir une illustration.

- L'image et le contexte externe : nous insinuons par contexte externe, tout ce qui peut entourer l'image comme contextes et circonstances externes, et qui peuvent être des facteurs adjuvants pour transmettre un message à l'apprenant, ou comme ils peuvent constituer le contraire, en perturbant et entravant l'action de l'apprentissage. Donc, l'image peut faire référence à plusieurs contextes (social, culturel, économique, psychologique...etc.) afin de transmettre maints messages, du moment qu'elle incarne un moyen efficace pour communiquer avec les apprenants ; et sa fonction est loin d'être la facilitation de l'acquisition d'une langue seulement, mais elle tend, dans ses objectifs de long terme, à former un citoyen digne de ce nom. Ainsi, l'image dans le premier manuel, nous présente un élève modèle qui est incarné par « Fodil », et qui a une allure d'un écolier respectueux dans ses habits et ses manières ; et c'est le même constat avec les trois écoliers présentés dans l'image du deuxième manuel. Ces images portent pas mal de messages que nous pouvons résumer comme suit : 1. Inciter l'apprenant à prendre la parole et à s'exprimer en imitant ses personnages, tout en essayant d'incruster en lui ce sens d'appartenance à cette institution qui est celle de son école et par conséquent à l'école algérienne à travers l'image du drapeau dans la première image. 2. Renforcer l'idée de la communauté scolaire, en représentant des groupes d'écoliers en parfaite harmonie entre eux et avec leur enseignante. 3. Renoncer à cette image archétypale de la femme algérienne qui s'est incrustée dans l'imaginaire social et qui consiste à représenter la femme, dans les anciens manuels, comme une femme qui n'a que des tâches domestiques car *"en dehors de son rôle de mère, la femme n'est que très rarement investie des autres rôles qu'elle peut jouer dans la vie*

sociale [...]" (Sultan & Satre, 1988, p. 71) ; et favoriser l'image d'une femme pleinement active dans tous les domaines, à travers l'image de la maitresse qui à la charge d'éduquer les futures générations.

3.1.3. Les images accompagnatrices des seconds textes

Les images que nous avons choisies, concernent un projet relatif à la propreté et l'hygiène. Elles accompagnent le texte intitulé « C'est quoi la propreté ? » dans le premier manuel, sis à la page 74. Pour le deuxième manuel, le texte s'intitule « C'est l'heure de la toilette », et qui est situé à la page 83.

a- La nature de l'image : l'image est constituée d'un certain nombre de signes iconiques et de signes plastiques, et qui forment en s'unissant la signification de l'image, et qui contribuent à mieux la saisir. Les signes iconiques que comporte l'image, qui accompagne le deuxième texte dans le premier manuel, les représentations des personnages qui sont trois enfants (deux filles et un garçon). La première fillette portait un tube de dentifrice et une brosse à dent, alors que le garçon est en train de se laver les mains avec du savon, tandis que la deuxième fillette se peignait les cheveux avec ce qui semblait être un peigne. Or, dans le deuxième texte du second manuel, on aperçoit l'image d'un garçon au petit format qui est en train de se brosser les dents. Quant aux signes plastiques constitués, essentiellement, de lignes et de couleurs ; on peut constater qu'elles sont simples et directes. Mais à titre comparatif entre les images du premier manuel et du deuxième manuel, on remarquera d'une façon nette que l'image du deuxième manuel est d'une mauvaise qualité, par rapport à celle du premier manuel, car les couleurs débordaient de leurs espaces, donnant l'impression d'une image floutée.

b- Les composants de l'image : l'image dans le deuxième texte du premier manuel représente trois enfants en train de s'atteler à des tâches d'hygiène quotidienne, et *"cette importance accordée à la propreté, à la pureté, a comme corollaire l'approbation de la lutte contre toutes les impuretés [...]"* (Sultan & Satre, 1988, p. 172) ; la première fille tenait un tube de dentifrice et une brosse à dents assise sur ce qui semblait un tabouret chose qui n'est pas habituelle pour se brosser les dents. Quant au garçon, il est représenté en train de se laver les mains avec un savon au couleur violet, le geste du garçon est accompli mais l'absence

d'une mousse sur ses mains ne renforce pas le geste qu'il est entrain d'accomplir. La deuxième fille est représentée en train de se peigner les cheveux avec un peigne qui a les contours et une forme pas évidente ; la fille semblait très joviale et le geste incliné de sa tête donne l'impression qu'elle est en train d'accomplir ce geste énergiquement. Alors que dans l'image du deuxième texte du deuxième manuel, on aperçoit un enfant de bas âge, presque miniaturisé, en train de se bosser les dents, entourer de certains éléments (robinet, savon, un verre contenant une brosse à dents et un tube de dentifrice) qui renforce l'impression de se trouver dans une salle de bain, malgré la mauvaise qualité de l'image et la disposition non soignée des couleurs. Et c'est le constat pour l'image du premier manuel, où on peut voir que le choix des couleurs n'était pas adéquat pour représenter des scènes de toilette quotidienne car il y a prédominance de la couleur marronne.

c- L'interprétation de l'image : les images existantes dans les deux manuels sont simples mais porteuses de plusieurs messages, que ce soit dans leurs relations avec les messages véhiculés par les textes qu'elles accompagnaient, ou dans leurs rapports avec les autres contextes ; *"tout comme un texte, une image se lit : il faut en comprendre le langage"* (Himy, Larre, Taboulot, & Tordo Rombaut, 2020, p. 372). Chose qui peut nous permettre de l'interpréter sur plusieurs niveaux.

- L'image et le contexte interne : on entend par contexte interne, cette relation existante entre l'image et le texte et son titre. Dans l'image qui accompagne le deuxième texte du premier manuel, l'image incarne une partie de ce qui énoncé par le titre du texte « c'est quoi la propreté ? ». Quant au texte, on peut constater qu'il représente une traduction littérale de ce que représentent les trois postures faites par les enfants dans l'image ; à l'exception du geste de se faire couper les ongles qui n'est pas représenté sur l'image. C'est le même constat pour la deuxième image du deuxième texte du deuxième manuel, où on peut remarquer que l'image reflète ce qui est avancé par le texte, tout en ajoutant quelque chose de plus car le texte évoque une scène où un enfant est en train de se brosser les dents ; et vers la fin il nous parle de cette nécessité de ne gaspiller de l'eau et de cette odeur magnifique du savon. Donc, le texte remplit une fonction complémentaire et d'ancrage pour l'image, du moment qu'il ajoute

des informations supplémentaires et qui sont inexistantes dans l'image. A noter que l'image joue le même rôle d'une manière réciproque en aidant l'apprenant à suivre les détails du texte représenté par le dessin et les couleurs.

- L'image et le contexte externe : l'image transmet, en tant que moyen de communication, de multiples messages variés, qui concerne la vie sociale, culturelle et économique relatifs à l'existence de l'apprenant, et *"la confrontation du texte et de l'image permet de vérifier la capacité à établir des rapports entre écriture verbale et écriture visuelle"* (Presselin, Mouttapa, & Witkowski Vanuxem, 2015, p. 552). A travers ces messages on peut déduire ce qui suit : 1. Encourager l'apprenant à prendre soin de son hygiène corporelle quotidiennement d'une manière efficace. 2. Prendre soin de santé en prenant soin de son hygiène. 3. Développer une conscience écologique chez l'apprenant, en l'incitant à ne pas gaspiller de l'eau. 4. L'usage du massif du bleu dans certaines scènes des images, sur un fond blanc de la page, renforce cette impression qu'il s'agit bel et bien d'un sujet relatif à la propreté, tout en facilitant la perception et l'assimilation de l'image.

3.1.4. Les images accompagnatrices des troisièmes textes

L'image du troisième texte, dans le premier manuel est inclus dans le quatrième projet relatif à la réalisation de cartes de vœux à l'occasion de la fête de l'enfance pour les offrir ; et le texte est intitulé « Les enfants du monde ». Quant à l'image accompagnatrice du troisième texte dans le deuxième manuel est relative au premier projet qui consiste à réaliser un imagier thématique sur l'école pour le présenter au concours inter-écoles ; et le texte (une comptine) est intitulé « C'est plus sûr ».

- a. **La nature de l'image** : la première image se compose de trois figures qui représentent trois enfants de nationalités différentes. La première est celle d'un enfant appelé « Paquita » et qui d'origine mexicaine. La deuxième est celle d'une fille dénommée « Katsuko » ; tandis que la troisième est celle d'un enfant sénégalais qui s'appelle « Fodé ». Quant à la deuxième image, on peut percevoir trois personnages qui représentent une fillette à vélo, un

enfant qui est sur le trottoir devant un passage clouté, et la troisième indique une fille qui court en traversant la rue. Et comment nous l'avons évoqué précédemment, une image se compose d'un ensemble de signes iconiques, et de signes plastiques. Pour l'image du premier manuel, on perçoit un enfant agitant sa main en signe de salut, vêtu d'un poncho (qui est un vêtement porté en Amérique latine, fait avec une sorte de couverture percée d'un trou pour qu'on puisse y passer la tête) et coiffée d'un sombrero (qui est un chapeau à larges bords), avec un arrière plan décoré avec des rayures ou zébrures rouges et vertes. En dessous de cette représentation, on voit une fille toute souriante avec des yeux bridés et des cheveux noirs, épais et lisses ; sous un arrière-plan violet avec quelques calligraphes. Alors que le troisième personnage représenté en bas, après le texte ; il s'agit d'un enfant noir avec des cheveux typiquement crépus, et un mis un pull blanc avec des rayures marrons sous un arrière plan de la même couleur. Quant à l'image dans le deuxième manuel, on perçoit également trois personnages simplement représentés. La première fille est sur un vélo, vêtue d'une veste violette et avec un casque violet clair sur la tête. Le deuxième personnage est un petit garçon miniaturisé vu sa taille, ou c'est un enfant de bas âge sur un trottoir devant un passage piéton vêtu d'un pull rouge et d'un pantalon et des chaussures bleus. La troisième fille, qui se trouve en bas du texte est vêtu d'un pull blanc et d'un pantalon et des chaussures violets. A noter que les lignes qui priment, dans toutes les images, sont des lignes courbés et ondulés imposés par la simplicité des images, l'âge de l'apprenant et la situation pédagogique. Et les lignes brisées et directes sont rares, et ne sont présentes qu'avec l'image de ce petit enfant dans le deuxième manuel ; ou on peut percevoir la droiture des lignes constituant les bordures du trottoir et les bandes blanches du passage piéton.

- b. Les composants de l'image :** la simplicité de l'image viendrait de la modestie de ses composants, et cette composition " [...] hiérarchise les différentes parties de l'image : selon qu'ils sont placés au centre, sur les côtés, en haut ou en bas. Les personnages, les motifs sont mis en valeur ou au contraire estompés" (Renault, 2019, p. 432). Ainsi, on peut constater qu'avec deux composants (le poncho et le sombrero) dans la première image

qu'on peut facilement deviner l'origine du personnage qui serait mexicaine ; et c'est le même constat avec la fille asiatique et l'enfant africain. Et c'est le même constat dans l'image de la fille, dans le deuxième manuel, car il suffisait de représenter la silhouette 'un guidon pour deviner facilement qu'elle était en train de faire du vélo. Quant aux couleurs, on peut dire qu'elles étaient aléatoires et mal choisies pour représenter des personnages ; comme c'était le cas avec l'enfant mexicain ou on a utilisé la même couleur pour ses vêtements et presque pour son visage ; ou encore pour le pantalon et les chaussures de la même couleur (bleu ou violet) dans l'image du deuxième manuel.

c. **L'interprétation de l'image** : les images véhiculent énormément de messages qui œuvrent à éclaircir les idées que le texte charrie avec lui, et il est su que *"la sensibilité et l'intelligence sont sollicitées par le langage de l'image"* (Renault, 2019, p. 432). Et dans ce qui suit une tentative de revenir sur les plus importants des messages.

- L'image et le contexte interne : le commencement va être, certainement, avec cette relation entre le titre du texte du premier manuel « Les enfants du monde », et l'image. Il est évident que l'image ne reflète pas le contenu et le sens du texte car dans l'image il n'y a que trois enfants qui représentent une partie de la population enfantine dans le monde. Certes, il y a une représentation des enfants de l'Amérique latine, des enfants asiatiques et des enfants africains, mais pas de représentation, dans l'image, pour les enfants européens par exemple. Le même constat est décelable dans l'image du deuxième manuel et sa relation avec le titre du texte « C'est plus sûr ! » qui reste un peu vague et incomplet par rapport aux représentations dans l'image. Quant à la relation entre le contenu du texte et l'image ; on remarque que dans le texte du premier manuel, une phrase qui cite les cinq continents sans qu'il y est une représentation par image de ces continents. Puis on a omis la mise en image des enfants « Jean et Zoé » qui représentent l'Europe. Même fait pour le texte du deuxième manuel où on peut constater que le premier couplet de la comptine, évoquait la nécessité de mettre la

ceinture quand on roule en voiture, pour être en sécurité. Or on ne voit pas de représentation en image relative à ce couplet ou cette tirade. Donc, l'action communicative peut être perturbée car elle n'est pas complètement claire et évidente dans toutes ses parties, du moment que l'une d'elles est absente.

- L'image et le contexte externe : l'image est porteuse d'un certain nombre de messages ; il y a ceux qui sont importants, et ceux qui sont secondaires. Et parmi ces messages, on peut citer ce qui suit : 1. La sensibilisation de l'apprenant sur le fait de la diversité culturelle et sociale dans le monde, pour l'encourager à accepter l'autre et l'inciter à s'ouvrir sur l'autre. 2. La représentation de l'enfant mexicain sous une forme un peu folklorique et stéréotypée, chose qui peut développer chez lui un esprit critique fondé sur des préjugés. 3. Encourager l'enfant à donner de l'importance à tous les bons réflexes (respect de l'autre en prenant conscience de lui surtout dans "*les contextes multiethniques*" (Duru-Bellat & Van Zanten, 2007, p. 191), respect des consignes de sécurité pour se préserver et préserver l'autre ...etc.) qui vont faire de lui un bon citoyen ouvert sur l'universalité. 4. La disposition des couleurs, d'une façon aléatoire et incertaine, et qui s'éloigne de la réalité des choses, peut semer la confusion auprès de l'apprenant, au lieu de le rassurer et l'aider à mieux comprendre ce qui se déroule dans une image.

3.2. Exemples des manuels de la 5^{ème} année

Le manuel de 5^{ème} année est l'un des manuels les plus importants, et aussi l'un des supports pédagogiques, sur lequel s'appuient l'enseignant et l'apprenant. Son importance provient, également, du fait c'est lui qui va accompagner l'apprenant pour se forger un profil de sortie de l'enseignement primaire pour bien affronter une autre étape dans son processus scolaire. Et c'est pour cette raison que plusieurs spécialistes se sont attelés, continuellement, à améliorer son contenu, pour le faire apparaître à chaque fois sous une forme nouvelle en adoptant et optant pour cette approche par compétence dans le cadre de la réforme du système éducatif.

Et pour être plus précis et mettre en évidence ces métamorphoses, nous avons choisi deux manuels de 5^{ème} année. Le premier manuel est apparu en (2007/2008), sous le titre de « Livre de Français, 5 Année primaire » ; et le deuxième manuel est apparu en (2009/2010) sous le titre de « Mon livre de Français, 5^e AP ». Et du moment que l'étude concerne les images ; le commencement va être, forcément, par les images des deux couvertures, du moment qu'elles représentent une devanture qui va accueillir l'apprenant avant de s'enfoncer et de s'engouffrer dans les fins fonds du manuel ; et ce avec le même mode opératoire qu'avec les manuels de 3^{ème} année.

Les images des deux manuels de 5^{ème} année ont apporté et introduit de nouveaux personnages et de nouvelles situations plus au moins complexes par rapport aux situations dans les manuels de 3^{ème} année, et qui représentent le profil d'entrée dans l'univers de cette langue étrangère qui est la langue française. Donc, les images dans ces manuels font référence, respectivement, aux univers du livre, des métiers, de la nature et de l'environnement, de la famille, du voyage et des moyens de communications pour le premier manuel ; et aux produits artisanaux, aux métiers, aux moyens de transports et aux accidents de la vie quotidienne, pour le deuxième manuel. Et l'objectif ultime de tous ces thèmes et axes est de mettre l'apprenant devant des situations de la vie courante afin de consolider les acquis et de garantir une bonne socialisation du futur citoyen que peut être l'apprenant. Donc, nous allons essayer d'analyser les images de ces manuels en optant pour le même mode procédural engagé pour analyser les images des manuels de la 3^{ème} année, en prenant des échantillons d'images ou d'illustrations choisies d'une façon aléatoire.

3.2.1. L'image de la couverture

Le commencement va être par une lecture descriptive de l'image, qui est une désignation, à l'opposé de la lecture interprétative qui dépasserait la description, du moment que l'image est sujet à de nombreuses interprétations et lectures ; et du coup on va essayer de faire la jonction entre ce niveau de désignation (description), et ce niveau inclusif (interprétation) qui forment les deux pôles de la fonction sémiotique.

- a. La nature de l'image :** l'image est composée d'un certain nombre de signes iconiques et de signes plastiques qui s'imbriquent pour donner l'aspect final de l'image ; donc " [...] *l'image est composée de différents types de signes : linguistiques, iconiques, plastiques, qui concourent ensemble à construire une signification globale et implicite [...]*" (Joly,

1994, p. 41). A première vue, on peut constater que les couvertures des deux manuels sont constituées d'un enchevêtrement d'images, et le début sera avec les signes iconiques, où on peut constater que la couverture du premier manuel se composait de plusieurs signes iconiques tels que des personnes qui font référence à des métiers, des paysages naturels, des enfants dans un cadre familial, des moyens de transport et des moyens de télécommunication. Le haut de l'image laisse apparaître une inscription blanche sur fond rouge « Livre de Français », puis une série d'images imbriquées l'une sur l'autre dans une bande perpendiculaire avec le titre, et sans contours sur la droite de la couverture. Sur la gauche, on perçoit un « 5 » rouge en trois dimensions sur une forme florale et jaune ; et juste en dessous, on peut voir l'inscription « Année primaire » qui fait allusion (avec le chiffre 5) au niveau ciblé par le manuel. Il est à signaler que les images utilisées dans cette couverture sont des photographies avec une qualité d'impression médiocre. Alors que dans deuxième manuel, on constate que le titre « Mon livre de Français » est placé en haut, également, et écrit en noir pour « Mon livre » et ombré par un blanc pour mettre en évidence le mot « Français ». Sur la gauche une série d'images superposées jusqu'en bas, et qui représentent un tisserand assis devant son métier à tisser, puis on peut voir un tapis traditionnel (vu ses motifs), la troisième image représente un pompier étranger (vu sa tenue) portant un enfant dans ses bras, et la dernière illustration représente un paquebot. Au milieu de la couverture on peut voir «5^e AP » en gras et avec une couleur mauve. Quant aux signes plastiques, il est évident que dans la couverture, il y a un usage remarquable de lignes courbées et arquées, surtout dans le deuxième manuel, où on remarque l'existence de ses lignes qui occupent la première de couverture (plat de devant) et la quatrième de couverture, constituant ainsi des lignes de forces qui " [...] sont soit des axes réels comme ligne d'horizon, soit des lignes virtuelles qui articulent les formes, les couleurs [...]" (Randanne, 2011, p. 572). Et il acquit que les lignes courbées sont synonymes de simplicité et de facilité, et que les lignes brisées symbolisaient la difficulté et la complexité ; et c'est pour cette raison que ce genre de lignes est adéquat pour les nouveaux apprenants, et sans bannir, bien évidemment, le rôle des lignes droites et brisées qui peuvent servir à caractériser les objets quand c'est

nécessaire, comme c'était le cas, dans le premier manuel où primait les lignes droites. Par ailleurs, pour les couleurs, on observe la présence en forme des trois couleurs nationales (rouge, blanc et vert) dans le premier manuel ; alors que pour le deuxième manuel, on constate une prévalence de la couleur orange clair qui se dégrade vers le bas pour de venir blanche, à cela s'ajoute le noir et violet du titre.

b. Les composants de l'image : l'image de la couverture se composait (comme nous l'avons avancé antérieurement) d'un enchevêtrement d'images photographiques dans le premier manuel, et qui paraissent dispersées et floues par moments, et la plupart des images ne sont pas complètes car elles représentent des portions des scènes ou d'individus ; on a l'impression d'être devant une œuvre de collage qui est constituée de différents morceaux de photos. Alors que pour le second manuel, on peut voir quatre illustrations en dessins et qui représentent et font référence, comme pour le premier manuel, à des thèmes développer dans les différents projets existant dans les deux manuels. Quant à la perspective qui relie l'œil et l'objet observé, on peut constater qu'il y avait une concentration sur une vision basée sur un plan de façade, comme si les images nous parlaient, et il est acquit que *"le principe de la perspective repose sur une transformation géométrique destinée à représenter sur un espace plan un monde en trois dimensions, de telle sorte que sa représentation corresponde aussi fidèlement que possible à la perception visuelle qu'on peut en avoir il permet de reconstituer mentalement les volumes et leur arrangement dans l'espace"* (Baisnée, 2002, p. 26). Donc l'image essayait de communiquer avec un apprenant de 5^{ème} année en le liant avec les sujets de ses apprentissages et de le mettre face à de différentes situations en relation avec sa vie sociale. Quant aux couleurs, on constate que dans le premier manuel l'existence des trois couleurs nationales (rouge, blanc et vert) qui dessinent l'arrière plan de la première de couverture, tandis ce que dans la quatrième de couverture est peinte totalement avec du vert. Le rouge qui dessine le chiffre « 5 » est l'un des couleurs primaires et sur un plan physique, il une longueur d'onde assez conséquente et il est apprécié par les enfants car son repérage et sa perception sont faciles. Et la forme florale sur laquelle est disposé le chiffre

« 5 », est coloriée par le jaune car c'est une couleur synonyme de richesse, d'inspiration et de chaleur. Alors que dans le deuxième manuel, le chiffre « 5 » est colorié par le violet pour donner une sensation de délicatesse et de finesse tout comme l'année que va traverser l'apprenant. Alors que l'arrière plan de la couverture du deuxième manuel est peint avec de la couleur orange car c'est une couleur qui est souvent associée à la communication et *"l'orange est la couleur du jeu, du plaisir, de la créativité, du mouvement, de la joie de vivre [...]"* (Bourdin, 2006, p. 219). C'est une couleur chaude qui inspire et insuffle un vent de bonne humeur, du dynamisme et de l'ouverture d'esprit.

c. **L'interprétation de l'image** : il est évident que chaque image, quelque soit son genre et son objectif, est polysémique ; et c'est le constat que nous venons de réaliser avec les images des deux couvertures car elles sont porteuses et véhiculent plusieurs messages que nous pouvons résumer comme suit :

- L'image du premier manuel laisse apparaître plusieurs scènes et situations de vie en commençant par une pile de livres, puis un soudeur en plein action, des paysages en plein nature, des familles dans un parc, des monuments historiques, un avion en plein air, des moyens de communications ...etc. Ce vacarme et tintamarre visuel ne peut servir l'apprenant car il sera dans l'incapacité de percevoir convenablement toute cette surcharge iconique. A cela s'ajoute la mauvaise qualité des images qui empêche toute bonne exploitation par l'enseignant afin de les démystifier.
- Certaines images sont loin de la réalité algérienne des apprenants, telles que l'image des familles dans un parc, qui semblent être des familles européennes ; comme c'était le cas aussi avec l'image du pompier dans le second manuel où on peut voir un pompier américain étant donné sa tenue. Donc il serait préférable de respecter le principe de la proxémie dans le choix des images afin de rendre leur perception et assimilation accessible à l'apprenant, et il faut garder à l'esprit le fait que *"l'image est substitut de la chose dont elle « parle » ; elle est discours « fait », inscrit en elle et dont il s'agit, pour le destinataire,*

de redire le contenu ordonner. La pratique des images est alors un entraînement à régler tant le regarder que le dire ou l'écrire [...]" (Duborgel, 1983, p. 225).

- L'existence d'un certain nombre de messages linguistiques qui viennent pour nous informer sur le manuel. Dans le haut de la première de couverture des deux manuels, on peut voir l'inscription responsable de l'édition du manuel « Ministère de l'éducation nationale », puis le niveau ciblé par le manuel, qui bien précisé dans le premier manuel en inscrivant clairement « 5 Année primaire » ; alors que dans le deuxième manuel on s'est contenté des initiales « 5^e AP », chose qui peut susciter de la confusion chez l'apprenant.
- Les images des couvertures des deux manuels envoient certains signes qui évoquent l'importance du patrimoine culturel algérien, en mettant en scène certains sites historiques dans le premier manuel, et l'artisanat dans le second manuel ; chose qui pousse l'apprenant à se forger une référence culturelle et identitaire proprement algérienne, car l'objectif de toute socialisation est de partir de chez-soi pour aller à l'universalité.

3.2.2. L'image accompagnatrices des premiers textes

Les images dans les deux manuels évoquent des thèmes relatifs à l'avion. L'image du premier texte choisi dans le premier manuel se trouve à la page 124, dans le cinquième projet relatif aux voyages ; et elle accompagne un texte intitulé « Le départ de l'avion ». Alors que l'image du premier texte choisi dans le deuxième manuel se situe à la page 126, dans le troisième projet relatif aux moyens de transport et aux récits de voyage ; et elle accompagne un texte intitulé « L'hydravion ».

- a. **La nature de l'image** : l'image présente un ensemble de signes iconiques, dans le premier manuel, qui consiste en trois avions de types différents. La première représente un avion biplan pourvu de deux ailes portantes superposées, et qui appartient au siècle écoulé. La deuxième représente un avion de ligne dédié au transport aérien civil, et apparemment un long courrier,

vu sa taille. La troisième représente un avion bimoteur, le dessin n'est pas bien précis pour distinguer s'il s'agit d'un avion à réacteurs ou à hélices. Alors que l'image dans le deuxième manuel est une photographie, et elle représente un hydravion bimoteur et qui est en train d'amerrir. Quant aux signes plastiques, on constate que les lignes courbées ont dominé les images ; et il est évident qu'*"une image apparaît comme un réseau de lignes, de formes, de taches de couleurs et l'organisation de ce réseau n'est pas laissée au hasard. Il est généralement aisé de repérer, dans un dessin, un tableau, ou même une photo, les lignes géométriques qui les structurent"* (Baisnée, 2002, p. 21). Ce sont des lignes adéquates pour ce genre d'image pour mieux représenter l'aérodynamisme des avions. A cela s'ajoute l'existence de quelques lignes droites pour représenter la droiture des ailes, surtout celles de l'hydravion. Pour les couleurs, on peut constater la présence du marron, du gris avec ses dégradations pour le biplan ; le blanc, le rouge et le gris pour l'avion de ligne ; alors que le bleu est réservé pour l'avion bimoteur. Alors que dans l'hydravion présent dans le second manuel, on arrive difficilement à distinguer l'existence de deux couleurs sur l'avion, et qui sont le rouge et le blanc car la photographie choisie est de mauvaise qualité. Et ici, il faut attirer l'attention sur un fait qui stipule que les avions sont habituellement, et pour des raisons de sécurité aérienne, peintes en blanc pour éviter toute surchauffe à cause des rayons du soleil, auxquels sont exposés les avions.

- b. Les composants de l'image :** il est certain que l'évidence, la clarté et la simplicité de l'image font que sa réception soit transparente et limpide. Et quand on observe l'image du premier manuel, on peut constater que l'avion de ligne est mis en grand plan pour mettre en relief sa grandeur, et la modernité dont réjouit l'homme dans notre ère. Ce progrès n'est pas le fruit d'un hasard mais c'est le résultat d'une évolution dans le temps ; et c'est pour cette raison que l'image comporte une représentation d'un biplan avec sa forme rustique et simple. Et pour indiquer que le monde de l'aviation comporte plusieurs modèles d'avion, on peut percevoir un autre type d'avion qui est un bimoteur, mais en format réduit. Alors que dans l'image du deuxième manuel, on remarque que l'image est délimitée par un cadre, et elle est petite de format, chose qui n'est pas appropriée dans cette situation car il faut signaler "[...]"

l'importance des changements d'échelle. Ils correspondent au procédé rhétorique de l'hyperbole et sont fréquemment utilisés [...] pour mettre en valeur un objet insignifiant (trop petit, trop banal ...). Tout changement d'échelle signale une volonté d'insistance et mérite qu'on le considère avec attention" (Serre-Floersheim, 1993, p. 30). C'est une photographie faite selon un plan d'ensemble qui couvre l'intégralité de l'hydravion afin de révéler toutes ses parties ; et ce plan est utilisé le plus souvent pour transmettre une information. Quant aux couleurs, on constate qu'elles étaient ternes et sans éclats, surtout dans l'image du deuxième manuel, où les couleurs étaient approximatives et manquent de netteté. Et c'est le même constat pour l'image du premier manuel, où les couleurs débordent et donnent une impression floutée des formes.

c. L'interprétation de l'image : l'interprétation des messages visuels ne peut se faire sans leur contexte interne qui génère plusieurs significations de l'image, que se soit à travers le titre ou le texte qui l'accompagne ; et sans omettre, bien évidemment, le contexte externe qui entoure ses messages visuels.

- L'image et le contexte interne : les images dans les deux manuels sont accompagnées par des textes. Ce qui remarquable est que l'image traduit directement ce qu'avancait le texte dans les deux manuels car *"le rapport d'illustration montre fréquemment l'image au service du texte [...]"* (Huynh & Di Rosa, 2008, p. 23). Ainsi, dans le texte du premier manuel, le titre évoque le départ d'un avion, et c'est ce que représente l'avion de ligne qui est en position de décollage. Mais il serait préférable d'intégrer dans l'image une piste de décollage, pour mieux accompagner les apprenant dans la compréhension du texte car il explique ce décollage avec plus de détails. Alors que dans le deuxième manuel, le titre et le texte évoquent l'hydravion ; chose qui a été démontré dans l'image. Mais la petitesse de cette dernière empêche de distinguer clairement ses différentes parties. Certes, le texte parle d'un ensemble d'hydravions qui sont à peine perceptibles dans le ciel, et c'est pour cette raison, probablement, que l'image était réduite à cette taille. Ce qu'on peut retenir ici, avec les deux

images, c'est qu'elles sont venues pour consolider et appuyer les informations des textes afin de créer une sorte de suspense, et de donner à l'apprenant une occasion pour qu'il exploite son imagination.

- L'image et le contexte externe : on entend par contexte externe, tout ce qui entoure les images comme contextes et conditions extérieurs, et qui peuvent aider à faire passer le message à l'apprenant, comme ils peuvent l'entraver. Et l'objectif ultime n'est uniquement celui de faire apprendre une langue aux apprenants mais il y a des objectifs à long terme, et qui consistent à préparer et à éduquer le bon citoyen de demain ; et ces images peuvent véhiculer de nombreux messages, qu'on peut citer comme suit : 1. Cultiver l'esprit de curiosité en abordant des sujets relatifs au progrès scientifique et technique qui restent une source d'inspiration pour tous les humains, puisque "*[...] l'image est avant tout rapportée au « savoir » : elle est savoir illustré, musée premier pour l'enfance après l'avoir été pour les illettrés, moyen d'inculcation et de mémorisation du savoir. Mais le « savoir » ne comprend pas seulement le champ des connaissances « scientifiques » placées sous la rubrique des « leçons des choses » ou de l'« étude du milieu ». Il concerne aussi le champ des idées, de l'histoire, des valeurs*" (Duborgel, 1983, p. 218). 2. Pousser et encourager l'apprenant à trouver une vocation dans la vie à l'image de « Friquet » le pilote cité dans le premier manuel. 3. Inspirer et encourager l'apprenant à avoir l'esprit de voyage en évoquant l'un des moyens de transport emblématique dans notre époque, et qui est sans conteste l'avion, et en découvrir d'autres qui ne sont pas conventionnels chez nous, tel que l'hydravion dans le deuxième manuel.

3.2.3. Les images accompagnatrices des seconds textes

Les images qui accompagnent les deuxième textes, appartiennent à des thèmes relatifs aux métiers. L'image choisie du deuxième texte dans le premier manuel se trouve à la page 55, et elle accompagne un texte intitulé « Renard et Les marchands ». Alors que l'image du deuxième texte dans le deuxième manuel se trouve à la page 60, et elle accompagne un texte

intitulé « Un métier : sauver des vies ».

a. La nature de l'image : les signes iconiques existants dans l'image du premier manuel représentent huit métiers, en premier lieu un plombier qui entrain de réparer ou d'installer des canalisations, puis un vitrier sur un échafaud en train de laver une vitre d'un bâtiment. La troisième représentation est celle d'un peintre en plein action sur un escabeau ; la quatrième est celle d'un électricien en casque devant un tableau électrique ; la cinquième est celle d'un maçon en train de bâtir un mur ; la sixième représentation est celle d'une couturière en train de confectionner et de travailler une étoffe. Alors que les, septième et huitième, représentations sont celles d'un serrurier devant son plan de travail, et d'un soudeur en train d'assembler deux pièces en métal. Alors que l'image dans le deuxième manuel ; elle se compose de deux représentations, la première est celle d'un pompier avec une tenue complètement jaune et différente des tenues de nos pompiers, même sur l'aspect du casque qu'il portait. Ce pompier emporte dans ses bras un enfant à pieds nus et qui peut avoir l'âge des apprenants en 5^{ème} année primaire. Dans la deuxième représentation, on peut distinguer un camion de pompiers qui est étrange aux camions que possèdent nos pompiers ; c'est un camion rouge avec une échelle élévatrice et à nacelle. Quant aux signes plastiques, il est évident que la présence des lignes courbées et des lignes droites est nettement remarquable, ainsi que l'usage des angles droits. Donc, c'est un mélange entre des lignes qui " [...] suggèrent, lorsqu'elles sont combinées, la rigueur et la stabilité" (Serre-Floersheim, 1993, p. 22) ; et pour faire habituer l'apprenant à lire des images un peu complexes. Tandis que les couleurs utilisées varient et oscillent entre le gris, le noir, le jaune, le marron, le vert et le rouge ; avec toutes leurs dégradations bien évidemment.

b. Les composants de l'image : à l'opposé de la réception linéaire des messages linguistiques, la première réception des messages visuels est une réception globale, avant de se transformer à son tour en une réception linéaire. Et dans les images que nous avons entre les mains, on peut constater que l'image du premier manuel indiquent huit situations différentes à cause de la spécificité de chaque métier, et la présence d'éléments différents les

uns des autres renforce ce constat, tel que la présence d'une truelle chez un maçon, et d'une machine à coudre pour une couturière. La petite taille des représentations à l'avantage de donner une vue d'ensemble sur tous les métiers et facilite le passage rapide d'une représentation à une autre. Alors que dans l'image du second manuel, la représentation du pompier avec une tenue étrange au vécu de l'apprenant peut le mettre en déroute et semer la confusion en lui avec d'autres corps de métiers. Et c'est le même constat avec l'engin qui représente un camion de pompiers, qui est si petit, et ne permet pas à l'observateur de déceler les détails qui peuvent être intéressantes pour des apprenants qui sont toujours fascinés par ce genre de métiers. Quant aux couleurs, on constate qu'elles sont minimalistes (celles du vitrier et en noir et blanc seulement) et débordent de leurs contours, ce qui n'offre pas un confort visuel à les observer surtout l'image du premier manuel. Tandis que l'image du second manuel est mieux conçue, mais les couleurs des tenues peuvent désorienter l'apprenant, comme nous l'avons avancé antérieurement.

c. L'interprétation de l'image : il est certain que toute image est sujet à de multiples interprétations ; et c'est ce qui est palpable dans les images que nous avons, car elles sont porteuses de nombreux messages qu'on peut résumer comme suit :

- Faire apprendre aux apprenants l'intérêt du travail à travers l'image de ses artisans qui s'attèlent à leurs tâches sans relâche et avec abnégation.
- Faire naître des vocations auprès des apprenants, par la sublimation que peuvent exercer les images ; afin d'avoir des citoyens capables de remplir des tâches et des métiers utiles pour l'ensemble de la société.
- Renforcer l'esprit de l'entraide, du sacrifice et du volontariat, à travers l'image du pompier qui porte un enfant entre ses bras, en encourageant l'apprenant à être utile pour soi et pour les autres.
- La présence de certaines images archétypales, tel que l'image de la femme couturière, qui est une image réductrice de la femme dans notre société ; et "*ces images de femmes, dont la race ou le milieu*

social sont peu valorisés par [...] le milieu culturel ambiant, sont rejetées et ne déclenche aucun phénomène d'identification" (Sultan & Satre, 1988, p. 78), car le rôle de la femme ne peut être réduit à ce genre de représentations révolues, dans une société qui veut aller de l'avant, et dans un système éducatif qui veut se réformer réellement.

- L'absence d'une représentation du marchand, dans l'image qui accompagne le texte du premier manuel, abandonne l'apprenant avec des suppositions et spéculations imaginatives qui peuvent être erronées, et qui peuvent compromettre une bonne compréhension du texte.

3.2.4. Les images accompagnatrices des troisièmes textes

Les images qui accompagnent les troisièmes textes dans les deux manuels, viennent dans le cadre du cinquième projet relatif aux voyages pour le premier manuel, et dans le cadre du troisième projet relatif aux moyens de transport pour le deuxième manuel. Donc la première image accompagne un texte intitulé « Gagarine, le premier cosmonaute : 12 avril 1961 », et qui se trouve à la page 142. Tandis que la deuxième image vient pour accompagner un texte intitulé « Premier voyage », qui se situe au niveau de la page 128.

- a. La nature de l'image :** les images contiennent un ensemble de signes iconiques ; la première image dans le premier manuel comportait deux représentations, la première représentation est un dessin en noir et blanc d'un spationaute avec sa combinaison spatiale, assis sur un siège autopropulsé pour les sorties extravéhiculaires dans l'espace, et la deuxième représentation est un dessin en couleurs d'une fusée en plein vol avec emportant une navette spatiale. Alors que la deuxième image dans le deuxième manuel comportait, également, deux représentations. La première représentation est une photographie en couleurs d'un spationaute en apesanteur dans l'espace avec sa combinaison autopropulsée sous un arrière plan partagé entre terre bleuâtre et espace noirâtre. Tandis que la deuxième représentation est une photographie en couleur, également, et qui représente le décollage d'une fusée emportant une navette spatiale sous un épais nuage de fumée et de lumière éblouissante. Quant aux signes plastiques, on peut

remarquer l'utilisation de lignes courbées (essentiellement dans les représentations des combinaisons spatiales) pour mettre en relief l'aspect aérodynamique des combinaisons, et de lignes verticales et parallèles (dans les représentations des fusées) pour évoquer la notion de stabilité et d'équilibre, mais aussi de régularité et de rigidité qui sont nécessaires pour toute propulsion vers l'espace. Les couleurs utilisées varient entre le bleu, le noir, le blanc, le jaune, le marron cuivré, le rouge ; mais avec une dominance de la couleur bleue car on est en train d'évoquer un sujet relatif à la terre, le ciel et l'espace.

b. Les composants de l'image : la première image on perçoit dans la première représentation un spationaute dessiné avec une précision plus au moins relative pour faire apparaître le plus de détails en relation avec sa combinaison spatiale. Cette représentation est intégrée dans le manuel sans cadre pour donner l'impression à l'apprenant que cette astronaute voguait dans l'espace vaste et sans limite. L'utilisation du noir pour représenter ce dessin est probablement comme objectif de simplifier à l'apprenant l'approche d'un objet complexe techniquement, telle qu'une combinaison spatiale. Dans la seconde représentation, on peut constater que l'image est mise dans un cadre rectangulaire s'étirant vers le haut car elle représente le vol d'une fusée vers l'espace, et pour bien représenter cette percée à grande vitesse vers l'espace, il faut mettre l'image dans un rectangle, et *"le rectangle relève de la symbolique générale du carré. Lorsque ses proportions sont celles du nombre d'or, il acquiert un renforcement symbolique = il signifie la perfection des relations établies"* (Serre-Floersheim, 1993, p. 23) ; *et dans ce cas* pour délimiter la trajectoire et la direction de la fusée. L'usage de couleurs différentes à pour objectif de distinguer les différents modules de la fusée, ainsi que de distinguer les flammes ardentes de la poussée, elles sont peintes avec du jaune et du blanc. Quant à l'image existante dans le deuxième manuel, on constate clairement qu'il y a une nette amélioration dans la qualité de la première photographie insérée, et qui représente un spationaute en pleine sortie dans l'espace en train de manipuler sa combinaison autopropulsée, vu la position de ses mains. Le cadre et le plan de la photographie restreint le champ de vision pour ne

laisser paraître que le spationaute et de le mettre en relief sous un arrière plan d'espace et de terre, et ce pour saisir les détails de cette combinaison qui est l'emblème de la conquête spatiale. Cette représentation est caractérisée par la présence en force de la couleur blanche, puis noire et bleu car ce sont les couleurs qui reviennent à chaque fois quand il s'agit de l'homme et de l'espace. La seconde représentation est similaire à deuxième représentation de la première image, sauf que cette représentation est une photographie qui représente le décollage d'une fusée sous un épais nuage de fumée et de lumière qui résulte des premiers instants de la propulsion. La trainée blanchâtre dans cette illustration indique la puissance et l'énergie colossale dégagée d'une telle action, et c'est ce qu'indiquent les couleurs utilisées pour indiquer que la différence entre mouvement et inertie est similaire à cette dichotomie entre noir et blanc présents en force dans l'illustration.

c. L'interprétation de l'image : chaque image est sujette à de multiples et maintes interprétations ; et les images que nous avons entre les mains n'échappent pas à cette règle. Donc, on peut déduire plusieurs messages connotés, et citer comme suit :

- Faire connaître à l'apprenant le progrès technologique auquel les autres nations et l'humanité a atteint en exploitant les savoir dans tous les domaines ; et l'inciter en conséquence à apprendre pour réaliser ses futurs objectifs.
- La navette spatiale sur les images le premier manuel, ainsi que le type de combinaison spatiale indiquent qu'il s'agit d'astronaute américain, alors que le texte évoque un spationaute russe (Gagarine).
- La combinaison ultra sophistiquée dans l'image du deuxième manuel, ne correspond pas à l'époque historique où s'est déroulé le premier voyage de l'homme vers la lune. Puis l'image décrit un astronaute en sortie dans l'espace, alors que le texte nous parle d'un événement qui s'est déroulé sur la lune. Donc il serait plus judicieux de choisir une autre image qui correspond à cette conjoncture.
- Faire naître chez l'enfant une nouvelle vocation qui peut avoir de l'effet sur le déroulement de sa vie, et pourquoi ne pas devenir comme l'un

de ses spationautes décrit par les images qu'il a dans son manuel.

V. CONCLUSION

En réalité *"étudier une image implique une opération de transcodage, le passage d'une représentation graphique ou picturale [...] à celui du langage verbal. Il s'agit d'apprendre à « parler l'image » "* (Thiébaud, 2002, p. 93) ; et il n'est pas si évident de faire asseoir une évaluation et une lecture des images des deux manuels de 5^{ème} année, car l'origine de la difficulté ne réside pas dans le manuel lui-même, mais dans la délicatesse de l'étape auquel ils sont destinés. Cette étape est le premier pas de l'apprenant vers un apprentissage organisé, sur lequel il va bâtir et édifier ses futurs acquis d'un côté ; et de l'autre côté, le rôle que peuvent jouer les images et les illustrations dans l'enseignement/apprentissage, du moment qu'elles servent aux apprenants les idées et les concepts d'une manière concrète et directe, puisque à cet âge, les idées et les concepts abstraits ne peuvent aider à atteindre les objectifs escomptés et de comprendre la matière dispensée dans un manuel scolaire.

CONCLUSION GENERALE

Après cette quête et conquête dans les recoins et tréfonds de l'image à travers les temps et les espaces, dans ses déplacements et transitions prodigieuses, de l'image instrumentalisée à l'image comme outil de pensée, en arrivant à l'image génératrice de significations ; on peut livrer et meubler cette modeste recherche par les résultats – qui s'appliquent et concernent, à la fois, le volet théorique et pratique – suivants :

L'image a constitué un médiateur efficace et un excellent entremetteur dans les échanges et les communications interhumaines à travers les âges et les époques. Ainsi, on peut constater que l'homme préhistorique l'avait utilisé pour se défouler et se libérer de ses tensions et de ses anxiétés, et d'exprimer ses sentiments et effusions ; pour que sa première existence soit gravée et peinte sur les murs des grottes sous formes de tableaux et des scènes rupestres, ainsi *"on trouve, dans les abris qui les ont conservé, à la fois des représentations d'un réalisme qui nous étonne et, sur les mêmes parois, souvent à l'entrée des grottes, des signes géométriques : points, carreaux, stries, qui ne suscitent pas les mêmes émotions esthétiques, ais qui posent la question de la représentativité de l'image"* (Melot, 2007, p. 20). Mais la chose la plus sûre, c'est qu'elle a constitué un véritable bouclier pour se protéger contre les obsessions, les monomanies et les phobies de tout genre, qui pourchassaient et hantaient l'homme, telle que la mort, et l'extinction. Donc, l'image pour ce mortel, qui l'homme, est un moyen pour perdurer et s'éterniser dans la vie. Et l'image entre partisans et antagonistes, elle a pu se frayer un chemin et d'avoir une place au sein des croyances, du moment qu'elle avait cette capacité d'évocation et de figuration de tout ce qui est divin et sacré. Et il est évident que le progrès technique avait eu une grande influence sur le développement de l'image et son exploitation, surtout, avec tout ce qu'elle possédait comme potentiel significatif. Par la suite, l'image s'est développée significativement dans sa relation avec l'homme, d'un moyen pour s'éterniser et vaincre la mort et l'extinction, vers une forme et une manière qui vise le contrôle de l'univers, du moment qu'elle exprime la force, le pouvoir et l'anthropocentrisme de l'homme.

La renaissance de l'image, après de longues périodes de léthargie, de stagnation et de prostration, était effectuée par les psychologues, les philosophes parmi les adeptes d'Edmund Husserl ; où l'image a constitué un terrain fertile pour les études philosophiques et psychologiques, surtout avec la théorie phénoménologique, essentiellement *"la phénoménologie de Maurice Merleau-Ponty [...] qui part du principe que le voir serait une forme du toucher [...]"* (Bredenkamp, 2015, pp. 222-223) ; et la théorie gestaltique. Ces dernières ont œuvré, avec d'autres, à expliciter le rôle de l'image dans les actions et opérations

mentales entrepris par les humains ; et en particulier celles en relation avec la perception et la réflexion, en admettant que l'image n'est qu'une résultante d'une perception qui résulte d'un processus visuel qui est à son tour considéré comme une forme de perception sensoriel. L'image est réputée d'être à l'origine de ce qui est appelé la pensée visuelle, ou la réflexion par images. Ainsi, la simple évocation de l'image est synonyme de perception, réflexion et créativité.

Le concept de l'image s'est évolué en fonction de l'évolution des relations humaines, pour qu'elle transite d'une position marginale vers une autre position centrale, d'une présence partielle vers une prédominance et de précellence. Donc, l'image est devenue un ensemble de structures sémiologiques génératrices de significations ; c'est une nouvelle forme de connaissance totalement autonome avec des capacités expressives et impressives phénoménales. Et il est évident et incontestablement que la source de cette force, dont jouit l'image, est due au fait qu'elle constitue un texte visuel ouvert sur toutes les langues, et elle est d'une telle richesse qui lui permet d'avoir plusieurs lectures à la fois, pour pouvoir habiter l'imaginaire collectif de toutes les sociétés.

Et du moment que la sémiologie était une recherche de la génération du sens dans les différents systèmes de signification, et que l'image était une forme d'expression iconique, et un système autonome dans la génération de la signification ; l'image a constitué un terrain fertile et prolifique pour appliquer l'approche de l'analyse sémiotique ; et toutes les images " [...] sont, en effet, uniques dans la mesure où elles sont liées au lieu dans lequel elles s'inscrivent [...]" (Bardet & Caron, 2013, p. 07). Donc, elle représente un ensemble de signes et de symboles régis par un réseau de relations, et c'est un message qui véhicule un autre message, et qui se réalise et s'accomplit dans l'action de la communication et la réception pour que la lecture de l'image soit une transition d'un niveau à un autre, d'un système sémiologique vers un autre système sémiologique ; ce qui signifie le rappel de tout un patrimoine et héritage culturel d'un mémoire ouvert sur des horizons multiples qui ne sont définies que par le lecteur qui insère les données de l'énoncé visuel dans des parcours de son choix et de son estimation ; chose qui constitue une véritable créativité.

Ainsi, la totalité des interprétations possibles d'une image devraient se baser sur des connaissances antérieures et qui sont relatives à la présence humaine dans la société ; c'est-à-dire la lecture et l'assimilation de l'image sont tributaires de la compétence du récepteur à établir une coordination entre les différents éléments qui la constitue, en se basant sur la signification de ces éléments en dehors de l'image en atteignant toutes les articulations

possibles du sens incluses dans les contextes de l'action humaine.

Il est certain que l'image ou le message visuel et tout comme la langue ou les mots qui la constituent, ne peuvent pas échapper d'une implication dans le jeu de la signification. Mais la communication entre les systèmes visuels et les systèmes verbaux, ne peut en aucun cas signifier une projection des concepts linguistiques sur les systèmes de communications visuelles. Donc, il est nécessaire de prendre en considération la spécificité du discours visuel ; cette spécificité imposée par les différents éléments qui composent l'image et qui la caractérisent du reste des systèmes communicationnels. Ainsi, on peut parler d'un premier pas méthodique qui peut nous conduire vers la délimitation de l'image et de cerner les modes de fonctionnement de la signification en elle et qui reposer sur la comparaison entre l'image et les signes linguistiques.

A travers l'analyse des échantillons d'images dans les manuels de 3^{ème} année et de 5^{ème} année primaire, et qui a touché les sens et les valeurs qu'elles peuvent transmettre aux apprenants volontairement ou involontairement, on peut constater que certains de ces images peuvent véhiculer des messages qui ne sont pas en adéquation avec les objectifs éducatifs escomptés. Et il est certains que les images et les illustrations devraient participer dans la constitution d'une culture visuelle des apprenants, et d'augmenter, en conséquence, l'efficacité de l'enseignement/apprentissage ; comme elles œuvrent pour le développement des compétences des apprenants et de renforcer l'esprit réflexive, critique et créative chez eux ; et de *"dire et montrer que l'analyse des messages visuels est indispensable et urgent à inscrire dans le champs référentiel contemporain de l'enseignement [...] dans tous les programmes et niveaux d'enseignement"* (Baudry, 1998, p. 36). L'image participe, également, dans l'ancrage des valeurs positives et le redressement de celles qui sont instaurées sur des conceptions erronées ; comme elles aspirent à faire naître de nouvelles valeurs selon et suivant les besoins de la société et de ses mutations socioéconomiques et culturelles. Donc, l'image ne peut être, dans ces situations, qu'un outil culturel, artistique, esthétique et imaginative qui contribue à la formation d'un citoyen model et d'une société civilisée. Et il est évident, aussi, que l'usage des couleurs pour les apprenants de la 3^{ème} année ne devrait pas dépasser quatre couleurs, comme elles ne devraient pas être moins de deux couleurs ; et il est recommandé d'utiliser peu de couleurs qui seraient radieuses et qui insufflent du bonheur et de la joie chez l'apprenant. Même constat pour les formes, les images et les illustrations qui devraient être respectueuses de toutes les considérations éducatives et pédagogiques en matière d'usage de lignes et de couleurs simples afin que l'image dans le manuel scolaire ne

soit pas une vulgaire coloration de pages, sans objectifs et qui ne pourrait pas assurer une continuité de la communication et de l'interaction au sein d'une classe.

Les images dans les manuels de 3^{ème} année et de 5^{ème} année regorgent d'interrogations sur leur qualité, finesse et leur degré d'adéquation avec les textes qu'elles accompagnaient, que ce soit sur un plan cognitif ou existentiel ou encore sur un plan purement émotionnel. Et à travers les images que nous avons examiné ; nous pouvons déduire les remarques suivantes :

La quasi-totalité des images dans les manuels étaient des dessins, et comme le dessin faisait référence, le plus souvent, à un univers totalement détaché de la réalité ; les images des manuels ont véhiculé cette virtualité d'une société utopique, tout en offrant un monde plein de rêves convoité par tout enfant, du moment qu'il vivait dans une réalité totalement différente et divergente. Ainsi, le choix des images peut s'avérer comme une arme à double tranchants ; le premier étant positif et qui consistait en cette simplicité et clarté qui caractérisaient ce genre d'images, et le deuxième étant négatif peut engendrer un ancrage d'une lecture négative de la réalité dans l'inconscience de l'apprenant et qui pourrait générer une impulsion et un désir enfoui et refoulé de rejeter sa propre réalité et de rechercher d'autres alternatives dans des comportements indésirables tels que le repli sur soi-même, la violence, la soumission ou encore l'extrémisme.

Certaines images assoient une discrimination d'ordre sexiste qui pénètre les mentalités des apprenants des deux sexes, en insistant sur la centralité de l'homme et la marginalité de la femme qui est présentée souvent comme une institutrice ou une couturière, chose qui peut générer et incruster dans le subconscient des apprenants un état irréversible de la situation de la femme et de l'homme et qui ne peut pas être modifié car elle est consacrée par un ordre social préétabli ; alors que nos programmes scolaires devraient œuvrer à garantir la parité et l'égalité de chances pour les deux sexes dans tous les domaines, et de garantir un bon environnement où la nouvelle génération pourrait croire en la véracité des valeurs humaines et humanistes comme unique locomotive pour un progrès durable sur tous les plan.

Et du moment que *"l'image trouve sa place dans tous les champs disciplinaires [...]"* (Bensimhon, 2007, p. 17) ; il est nécessaire de rappeler que l'usage des images fixes dans l'enseignement/apprentissage peut réduire l'assimilation des images par les apprenants en un simple balayage général sans octroyer de l'importance à l'étude de tous les détails constitutifs de l'image et les interrelations existantes entre ses détails et particularités. Donc, ce genre d'assimilation est incapable de garantir une compréhension intégrale de l'image ce qui nous pousse à sommer les enseignants à s'orienter de la simple observation et assimilation générale

et généraliste de l'image vers d'autres types d'assimilation basés essentiellement sur l'analyse qui pourrait aider les apprenants en leur fournissant une meilleure compréhension de l'image, et de faire naître, en conséquence, de multiples lectures qui peuvent favoriser l'acquisition de la langue et de multiplier son usage dans toutes les situations.

Finalement, la lecture de l'image et son interprétation sont relatives et approximatives car l'image de part sa nature est régie par plusieurs facteurs (cognitif, culturel, social et économique) qui ne peuvent être saisis d'une façon complète par un même lecteur. Et pour améliorer le rendement de nous même et de nos apprenants, il est nécessaire de penser à la meilleure manière pour faire insérer dans nos manuels scolaires des images de bonne qualité sur tous les plans, et d'insérer des leçons et des contenus sur l'analyse et la lecture de l'image pour tous les niveaux et dans tous les paliers de l'éducation comme c'est le cas dans les systèmes éducatifs des pays les plus développés.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Mendonça , P., & Savoie, A. (2018, avril). *L'appréciation d'oeuvres d'art, le développement de la littérature visuelle parl es VTS (VISUAL THINKING STRATEGIES)*. Consulté le novembre 19, 2022, sur www.researchgate.net:
https://www.researchgate.net/publication/324834414_L%27APPRECIATION_D%27OEUVRES_D%27ART_LE_DEVELOPPEMENT_DE_LA_LITTERATIE_VISUELLE_PAR_LES_VTS_VISUAL_THINKING_STRATEGIES
- Almasy, P. (1974). *Le choix et la lecture de l'image d'information*. Consulté le décembre 02, 2022, sur *Communication & Langues* n°22:
https://www.persee.fr/doc/colan_0336-1500_1974_num_22_1_4098
- Andry, T. (2021, décembre 01). *Une approche sémiotique de la conception d'outils d'analyse de données massives*. Consulté le octobre 29, 2022, sur *Communication et organisation*:
<https://journals.openedition.org/communicationorganisation/7005>
- Apprendre.Photo. (2017, février 22). *En quoi ce vase peut-il vous aider en photo ?* Consulté le octobre 28, 2022, sur *Apprendre.Photo*:
<https://www.youtube.com/watch?v=eQ5DB5lSmKs&t=488s>
- Arnheim, R. (1997). *La pensée visuelle*. (C. Noël, & M. Le Cannu, Trads.) Paris: Flammarion.
- Auzépy, M.-F., & Joël Cornette. (2008). *Des images dans l'histoire*. Paris: Presses Universitaires de Vincennes.
- Aygon, J.-P. (2013, novembre 01). « *Les yeux de l'esprit* » (*oculi mentis, Quintilien, I. O., 8, 3, 62*) : *la relation entre les images et la raison chez les rhéteurs et chez Sénèque* ». Consulté le novembre 21, 2022, sur *Pallas* [En ligne]: <https://journals.openedition.org/pallas/1501>
- Baisnée, P. (2002). *Enseigner l'image au lycée*. Paris: Ellipses.
- Bardet, G., & Caron, D. (2013). *Littérature et langages de l'image*. Paris: Ellipses.
- Baudry, Y. (1998). *Images de la pédagogie, pédagogie de l'image*. Paris: Maisonneuve & Larose.
- Beguïn-Verbrugge, A. (2006). *Images en texte, Images du texte, dispositifs graphiques et communication écrite*. Lille: Presses Universitaires du Septentrion.
- Belting, H. (2004). *Pour une anthropologie des images*. Paris: Gallimard.
- Bensimhon, D. (2007, février). Pour éduquer le regard à l'école élémentaire. (CRAP, Éd.) *Cahiers pédagogiques*(450), pp. 17-18.
- Bentolila, A. (1993). *Les entretiens nathan. Parole, Ecrit, Image*. Paris: Nathan.
- Besançon, A. (1997). *L'image interdite, une histoire intellectuelle de l'iconoclasme*. Paris: Fayard.

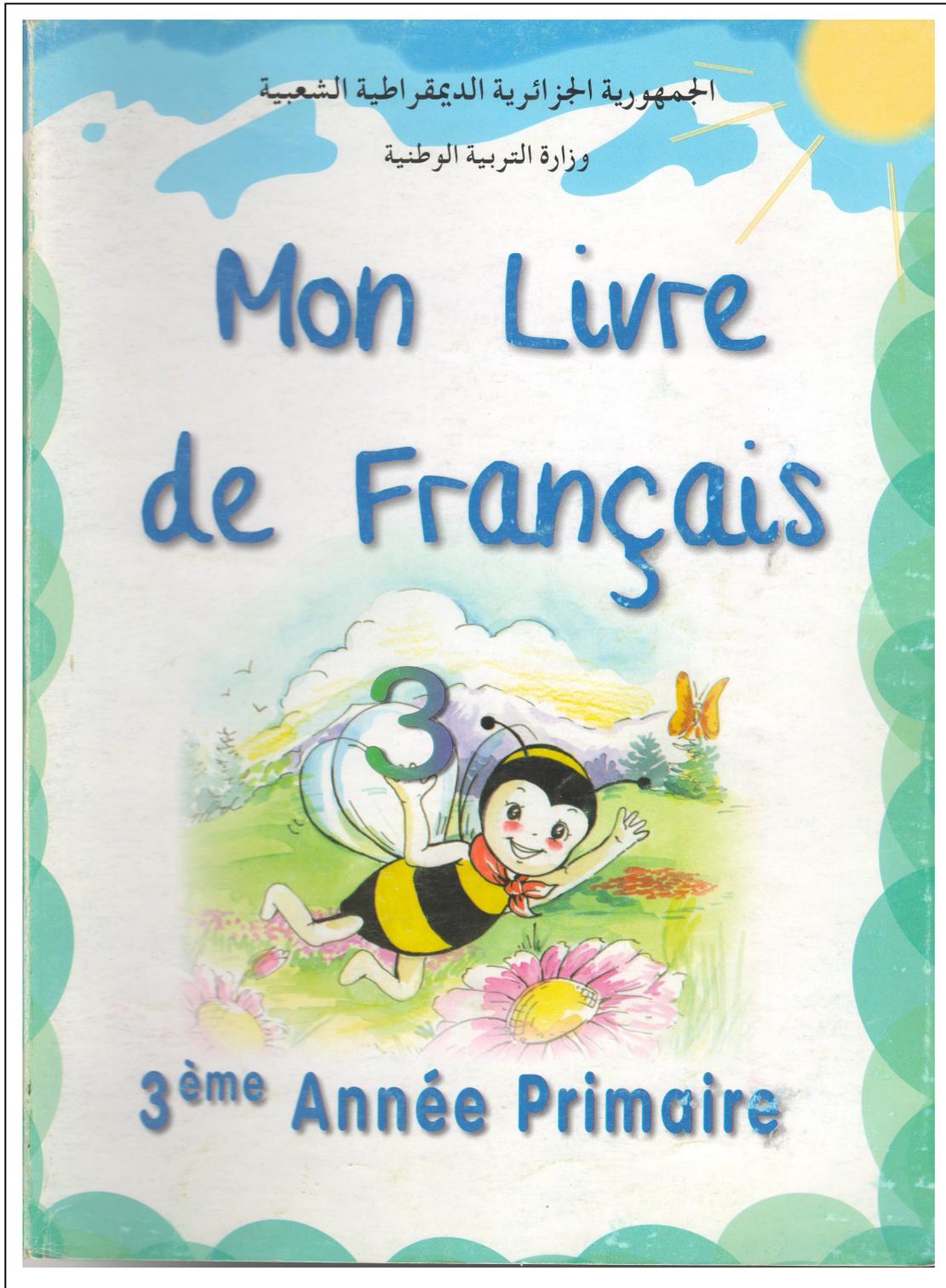
- Besse, H. (1992). *Méthode et pratiques des manuels de langue*. Paris: CREDIF/Didier.
- Bourdin, D. (2006). *Le langage secret des couleurs*. Paris: Grancher.
- Bredenkamp, H. (2015). *Théorie de l'acte d'image*. Paris: La Découverte.
- Breteque, F. D. (1992, décembre). Image, lecture et didactique. (I. U. Montpellier, Éd.) *Trema*(02), pp. 3-14.
- Bruillard, E. (2005). *Manuels scolaires, regards croisés*. Caen: CRDP de Basse-Normandie.
- Chapelain, B. (1996). *Les vidéothèques d'établissement*. Paris: INRP.
- Citterio, R., Lapeyssonie, B., & Reynaud, G. (1995). *Du cinéma à l'école*. Paris: Hchette Education.
- Colzy, A., Marchal, R., & Wateau, F. (2003). *L'image au collège*. Paris: Belin.
- Considère, S., Griselin, M., & Savoye, F. (1996). *La classe paysage, découverte de l'environnement proche en milieux urbain et rural*. Paris: Armand Colin.
- Cossette, C. (1973). *Vers une grammaire de l'image publicitaire*. Consulté le octobre 15, 2022, sur Communication et langages, n° 19:
https://www.persee.fr/doc/colan_0336-1500_1973_num_19_1_4035#colan_0336-1500_1973_num_19_1_T1_0096_0000
- CPAIEN Association régionale des conseillers pédagogiques. (1999). *L'image à l'école, Pourquoi? Comment?* Paris: Hachette.
- D'Ales, J.-P., Froment, J., & Morel, J.-M. (1999). *Reconstruction visuelle et généricité*. Consulté le octobre 25, 2022, sur Persée:
https://www.persee.fr/doc/intel_0769-4113_1999_num_28_1_1771
- Debray, R. (2013). *Le stupéfiant image*. Paris: Gallimard.
- Debray, R. (2015). *Vie et mort de l'image*. Barcelone: Gallimard.
- Didi-Huberman, G. (2014). *Ce que nous voyons, Ce qui nous regarde*. Paris: Editions de Minuit.
- Direction de l'enseignement fondamental. (2012). *Guides pédagogiques des manuels de Français, 3e AP - 4e AP - 5e AP*. Alger: Office national des publications scolaires.
- Dokic, J. (2022, mars 02). *L'expérience visuelle est-elle une relation ou une représentation ? Le relationnisme et l'intentionnalisme à l'épreuve des sciences cognitives*. Consulté le octobre 28, 2022, sur Astérior:
<https://journals.openedition.org/asterion/7551>
- Dortier, J.-F. (2018, octobre). Au commencement était l'image. (S. Humaines, Éd.) *Les grands dossiers des sciences humaines*(52), p. 9.
- Dubois, J., Giacomo, M., Guespin, L., Marcellesi, C., Marcellesi, J.-B., & Mével, J.-P. (2012). *Le dictionnaire linguistique et des sciences du langage*. Paris: Larousse.
- Duborgel, B. (1983). *Imaginaire et pédagogie, de l'iconoclasme scolaire à la culture des songes*. Paris: Le sourire qui mord.

- Duru-Bellat, M., & Van Zanten, A. (2007). *Sociologie de l'école*. Paris: Armand Colin.
- Dusart, F. (2014). *www.ac-caen.fr/*. Consulté le novembre 21, 2022, sur https://www.ac-caen.fr/dsden50/circo/stlosud/IMG/pdf/Grille_d_analyse_d_image_fixe-2.pdf
- Eliade, M. (2004). *Images et symboles*. Paris : Gallimard.
- Gerard, F.-M., & Roegiers, X. (1993). *Concevoir et évaluer des manuels scolaires*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Gervereau, L. (2003). *Histoire du visuel au XXe siècle*. Paris: Seuil.
- Gervereau, L. (2004). *Voir, Comprendre, Analyser les images*. Paris: La Découverte.
- Gestaltisme : bien comprendre la théorie de la Gestalt*. (2022, octobre 05). Consulté le octobre 28, 2022, sur Science Pédagogie: <https://www.bienenseigner.com/gestaltisme/>
- Hachette. (2018). *Dictionnaire Hachette*. Paris: Hachette éducation.
- Hébuterne-Poinssac, B. (2000). *L'image éducatrice?* Paris: Presses Universitaires de France.
- Himy, O., Larre, D., Taboulot, J.-P., & Tordo Rombaut, K. (2020). *Humanité, littérature et philosophie*. Paris: Hachette.
- Hüther, G. (2013). *L'influence des images intérieures*. Clamecy: Le souffle d'or.
- Huynh, J.-A., & Di Rosa, G. (2008, Juin). *Images et textes en lecture*. Paris: Armand Colin / AFEF.
- Jaïdi, M. D. (2013). *Audiovisuel, Multimédia, Enseignement*. Témara: Almajal.
- Jaillet, A. (2000). *Education et Sémiotique*. Strasbourg: Presses Universitaires de Strasbourg.
- Jakobi, M. (2006). *Jean Dubuffet et la fabrique du titre*. Paris: CNRS Editions.
- Joannès, A. (2008). *Communiquer par l'image, valoriser sa communication par la dimension visuelle*. Paris: Dunod.
- Joly, M. (1994). *Introduction à l'analyse de l'image*. Paris: Nathan.
- Koreicho, N. (2017, mai). *Stade du miroir et narcissisme*. Consulté le octobre 21, 2022, sur Institut Français de Psychanalyse: <https://institutfrançaisdepsychanalyse.com/stade-miroir-narcissisme/>
- Korkos, A. (2007, février). La trahison des images. (CRAP, Éd.) *Cahiers pédagogiques*(450), pp. 09-11.
- Lagoutte, D. (2008). *Enseigner les arts visuels à l'école primaire*. Paris: Hachette Education.
- Larousse. (2022). *Le Petit Larousse illustré*. Paris: Larousse.
- Lavaud, L. (2015). *L'image*. Paris: Flammarion.
- Lazar, J. (1985). *Ecole, communication, télévision*. Paris: PUF.
- Luyat, M., & Regia-Corte, T. (2009). *Les affordances : de James Jerome Gibson aux formalisations récentes du concept*. Consulté le octobre 30, 2022, sur

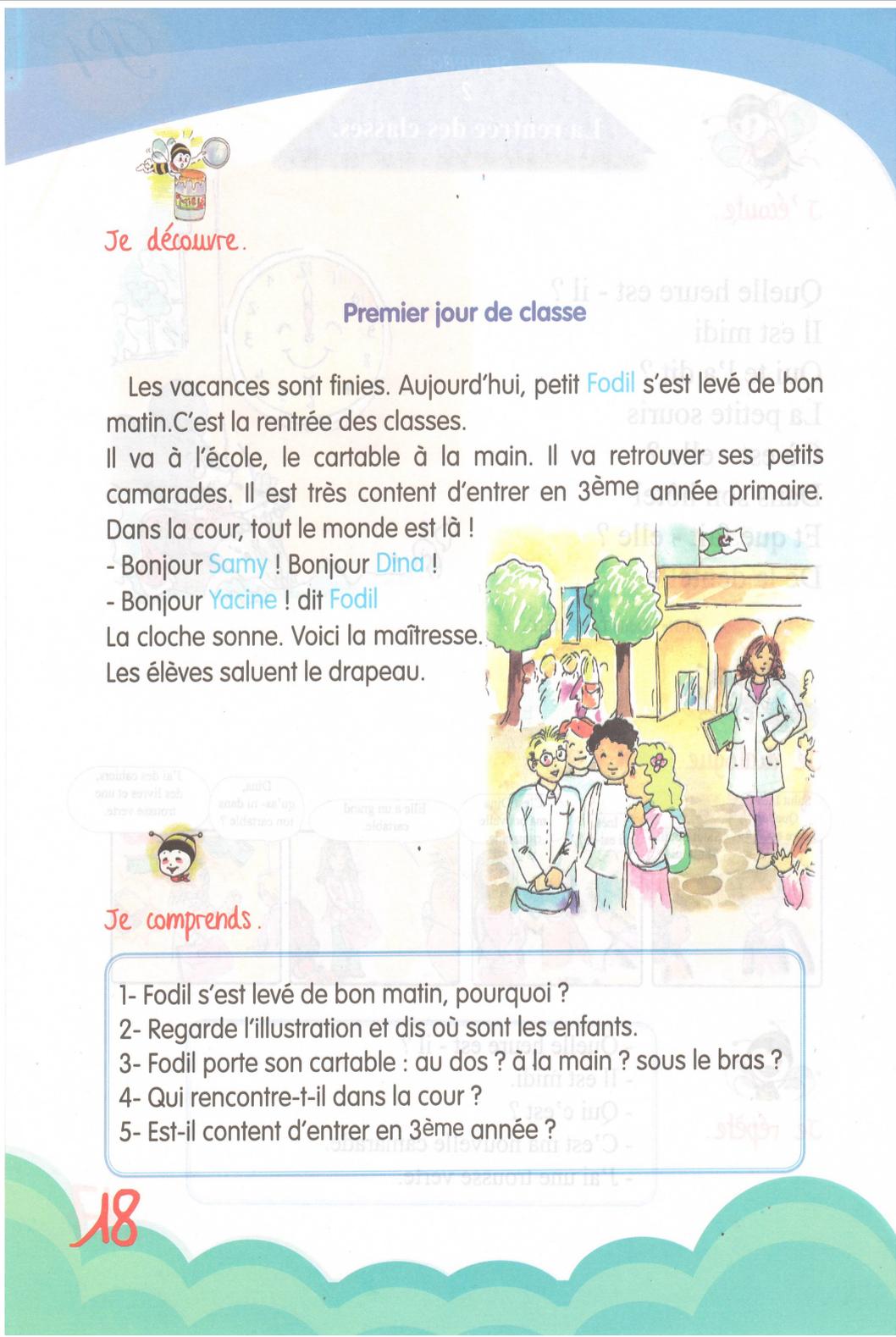
- L'Année psychologique: <https://www.cairn.info/revue-l-annee-psychologique1-2009-2-page-297.htm>
- Marin, L. (1993). *Des pouvoirs de l'image*. Paris: Seuil.
- Martin, M. (1982). *Sémiologie de l'image et pédagogie, pour une pédagogie de la recherche*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Melot, M. (2007). *Une brève histoire de l'image*. Paris: JC Béhar.
- Merleau-Ponty, M. (2016). *Phénoménologie de la perception*. Paris: Gallimard.
- Mestre, D., & H. Warren, W. (1989, janvier). *Le flux optique: son rôle lors du contrôle du déplacement*. Consulté le octobre 30, 2022, sur Psychologie Française:
https://www.researchgate.net/publication/288884705_Le_flux_optique_son_role_lors_du_controle_du_deplacement
- Michel, J.-F. (2012). *Les 7 profils d'apprentissage, pour former, enseigner et apprendre*. Paris: Eyrolles.
- Moirand, S. (1993). *Situations d'écrit, compréhension/production en français langue étrangère*. Paris: Cle international.
- Moliner, P. (2016). *Psychologie sociale de l'image*. Grenoble: Presses universitaires de Grenoble.
- Mondzain, M. J. (2013). *Homo spectator*. Paris: Bayard.
- Morizot, J. (2009). *Qu'est-ce qu'une image?* Paris: Vrin.
- Mortu, A. (2020, octobre 25). *L'information et la réception des œuvres conceptuelles*. Consulté le 11 07, 2022, sur Marges [En ligne], 27 | 2018 :
<https://journals.openedition.org/marges/1531>
- Moxey, K. (2008, printemps). *Les études visuelles et le tournant iconique*. (C. d. l'intermédialité, Éd.) Consulté le octobre 16, 2022, sur
<https://id.erudit.org/iderudit/037542ar>:
<https://www.erudit.org/fr/revues/im/2008-n11-im3117/037542ar.pdf>
- Mucchielli, A. (2012). *Savoir interpréter, comment les choses acquièrent leurs significations*. Paris: Armand Colin.
- Noble, S. A. (2008). *De la conscience et du comportement à la conscience perceptive : critiques et enjeux d'une pensée en devenir*. Consulté le octobre 25, 2022, sur Revue internationale de philosophie 2008/2 (n° 244): <https://www.cairn.info/revue-internationale-de-philosophie-2008-2-page-127.htm>
- Parmentier, M. (2018, janvier 18). *Espace, mouvement et corps virtuels chez Merleau-Ponty*. (<http://journals.openedition.org/>, Éd.) Consulté le octobre 24, 2022, sur <https://doi.org/10.4000/methodos.5014>:
<https://journals.openedition.org/methodos/5014?lang=fr#tocto2n7>
- Pastoureau, M., & Simonnet, D. (2005). *Le petit livre des couleurs*. Paris: Panama.
- Pauline Kergomard, *Cinquante images expliquées aux enfants*. (2012, septembre 12). Consulté le 11 26, 2022, sur Manuels anciens:

- <https://manuelanciens.blogspot.com/2012/09/pauline-kergomard-cinquante-images.html>
- Peraya, D. (2006, juin). *Les différentes classifications des représentations visuelles à travers la publicité*. Consulté le octobre 15, 2022, sur <https://studylibfr.com/doc/3066000/les-diff%C3%A9rentes-classifications-des-repr%C3%A9sentations-visue...>
- Presselin, V., Mouttapa, F., & Witkowski Vanuxem, B. (2015). *L'écume des lettres, français première*. Paris: Hachette.
- Rancière, J. (2016). *Le destin des images*. Paris: La fabrique.
- Randanne, F. (2011). *Empreintes littéraire*. Paris: Magnard.
- Renault, A. (2019). *Littérature, anthologie pour le lycée*. Paris: Hatier.
- Rennie, R. (1996). Images narratives, textes narrés : les hiérarchies communicatives dans les petites tragédies enfantines d'E. Froment et P.-J. Stahl. *L'image génératrice de textes de fiction*, pp. 105-112.
- Rey, A. (2000). *Le Robert, dictionnaire historique de la langue française*. Paris: Dictionnaires Le Robert.
- Rolland, Y. (2010, mars 02). *La difficile émergence d'une cohérence en didactique des langues par l'éclectisme théorique et la multiplicité de conflits d'interprétation*. Consulté le octobre 28, 2022, sur ASp: <https://journals.openedition.org/asp/912?gathStatIcon=true&lang=en>
- Savoie, A., & Mendonça, P. (2018, mai). *DÉVELOPPER LA LITTÉRATIE VISUELLE CHEZ LES JEUNES : PROPOSITION D'UNE NOMENCLATURE DES ÉLÉMENTS DE BASE DES ARTS VISUELS*. Consulté le novembre 25, 2022, sur www.researchgate.net: https://www.researchgate.net/publication/325093919_DEVELOPPER_LA_LITTERATIE_VISUELLE_CHEZ_LES_JEUNES_PROPOSITION_D%27UNE_NOMENCLATURE_DES_ELEMENTS_DE_BASE_DES_ARTS_VISUELS
- Seguin, R. (1989, décembre). *L'élaboration des manuels scolaires, guide méthodologique*. (UNESCO, Éd.) Consulté le novembre 19, 2022, sur unesdoc.unesco.org: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086964_fre
- Serre-Floersheim, D. (1993). *Quand les images vous prennent au mot, ou comment décrypter les images*. Paris: Les Editions d'Organisation.
- Sultan, J., & Satre, J.-P. (1988). *Les enfants et la publicité télévisée*. Fribourg: DelVal.
- Thiébaud, M. (2002). *Pour une éducation à l'image au collège*. Paris: CNDP/Hachette éducation.
- Tisseron, S. (2010). *Psychanalyse de l'image, des premiers traits au virtuel*. Paris: Pluriel.
- Tozzi, M. (2013, juin). www.cahiers-pedagogiques.com. Récupéré sur www.cahiers-pedagogiques.com: <http://archives.cahiers-pedagogiques.com/article/2114>

- Vernant, J.-P., Frontisi, C., & Lissarrague, F. (2006, maurs 31). *Perspective. La revue de l'INHA*. (O. journals, Éditeur) Consulté le octobre 15, 2022, sur OpenEdition journals: <https://journals.openedition.org/perspective/3924>
- Wikipedia. (2022, octobre 25). *Psychologie de la forme*. Récupéré sur Les principales lois de la Gestalt: https://fr.wikipedia.org/wiki/Psychologie_de_la_forme
- Zali, A. (2013). *La grande aventure du livre, de la tablette d'argile à la tablette numérique*. Saint-Etienne: BNF/Hatier.

ANNEXES**I. Illustrations :**

Manuel 1 de 3^{ème} année primaire
Illustration de couverture



Je découvre.

Premier jour de classe

Les vacances sont finies. Aujourd'hui, petit **Fodil** s'est levé de bon matin. C'est la rentrée des classes. Il va à l'école, le cartable à la main. Il va retrouver ses petits camarades. Il est très content d'entrer en 3^{ème} année primaire. Dans la cour, tout le monde est là !

- Bonjour **Samy** ! Bonjour **Dina** !
- Bonjour **Yacine** ! dit **Fodil**

La cloche sonne. Voici la maîtresse. Les élèves saluent le drapeau.

Je comprends.

- 1- Fodil s'est levé de bon matin, pourquoi ?
- 2- Regarde l'illustration et dis où sont les enfants.
- 3- Fodil porte son cartable : au dos ? à la main ? sous le bras ?
- 4- Qui rencontre-t-il dans la cour ?
- 5- Est-il content d'entrer en 3^{ème} année ?

18

Manuel 1 de 3^{ème} année primaire
*Illustration accompagnatrice du
 texte n° 01*



Je découvre.

C'est quoi la propreté ?

Ce sont des gestes de tous les jours pour rester en bonne santé.

Si tu te laves les mains avant de manger,

si tu te brosses les dents après les repas, c'est bien!

Si tu te coupes les ongles, si tu peignes tes cheveux, c'est bon! Il faut éloigner les microbes.

C'est ça être propre.

Extrait de «Melle Javelle», DALE GOTTLIEB.



Je comprends.

- 1- Le titre de ce texte pose une question. Laquelle ?
- 2- Y a-t-il une réponse à cette question dans le texte ?
- 3- Qui parle dans ce texte ? A qui ?
- 4- Dis à quel moment il faut se laver les mains.
- 5- Dis à quel moment il faut se brosser les dents.

74

Manuel 1 de 3^{ème} année primaire
Illustration accompagnatrice du
texte n° 02



Je découvre.

Les enfants du monde

L'Afrique, l'Amérique, l'Asie, l'Europe et l'Océanie forment les cinq parties du monde.
Fodé vit au Sénégal, un pays d'Afrique.
Katsuko vit en Chine, un pays d'Asie.
Paquita vit au Mexique, un pays d'Amérique.
Jean et **Zoé** vivent en France, un pays d'Europe.
 Les enfants du monde s'entendent bien tous ensemble.
 En Algérie, la journée mondiale de l'enfance est fêtée le 1^{er} juin.

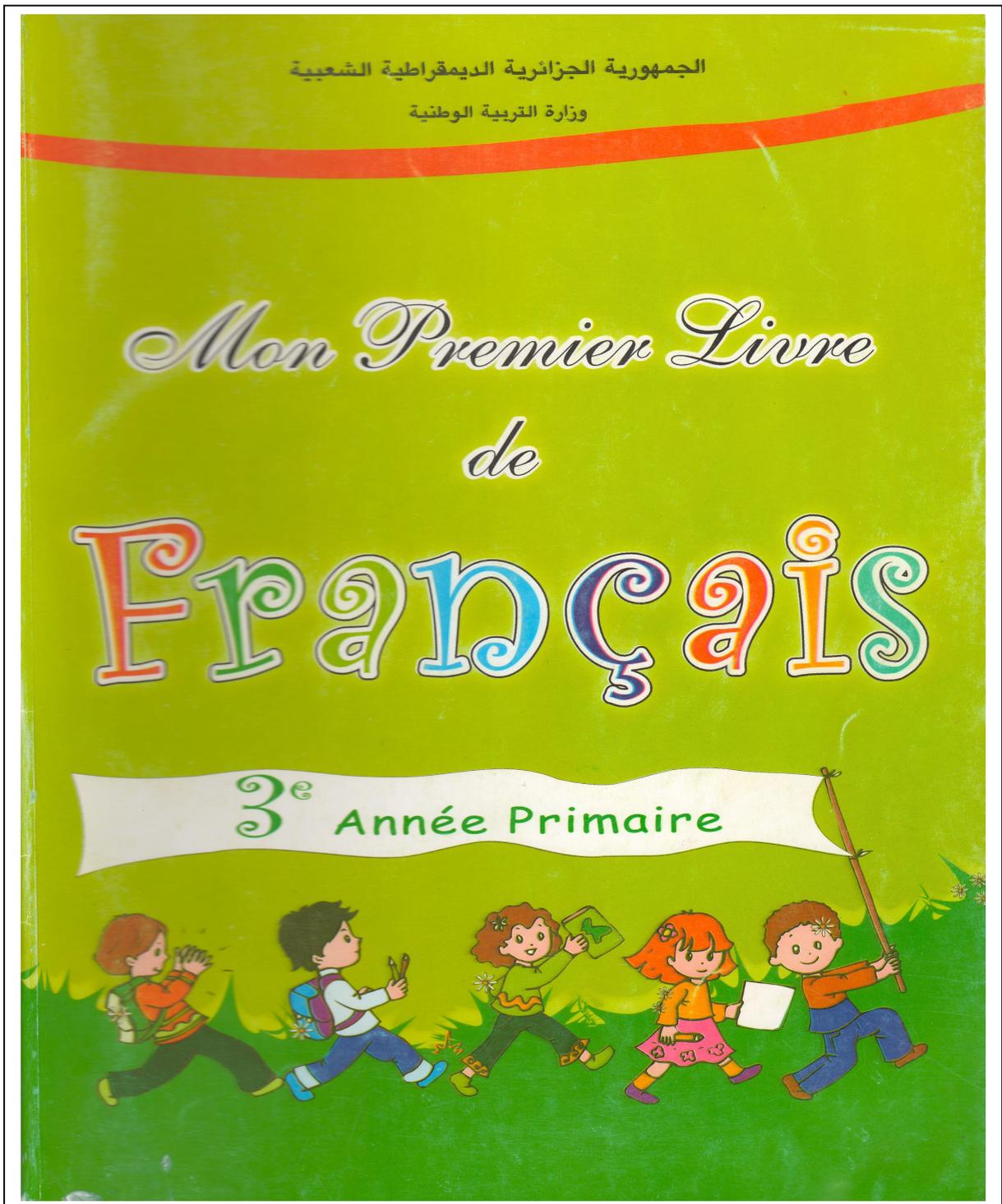



Je comprends.

- 1- Dis en combien de parties se divise le monde.
- 2- Où vit Fodé : en Europe ? en Asie ? en Afrique ?
- 3- Katsuko vit en Chine. Sur quel continent ?
- 4- Dans quel pays vivent Jean et Zoé ?
- 5- Le 1^{er} juin c'est la fête à qui ?

98

Manuel 1 de 3^{ème} année primaire
Illustration accompagnatrice du
texte n° 03



Manuel 2 de 3^{ème} année primaire
Illustration de couverture

Je lis



C'est mardi

A l'école, le mardi, c'est le jour de la comptine. Manil, Samir et Nadia sont mes camarades de classe.



école	comptine	mardi
é - co - le	comp-ti-ne	mar-di
le	ti	di
é e	t	d

e-E-e-È	t-T-t-Ṭ	d-D-d-Ḍ
----------------	----------------	----------------

--	--	--	--

ta - ti - te - té	ta - ti - te - té
da - di - de - dé	da - di - de - dé

e - é - t - d	e - é - t - d
te - té - de - dé	te - té - de - dé



un drapeau



un dinar



une école



un cartable

C'est mardi.

Je lis à haute voix



Manuel 2 de 3^{ème} année primaire
 Illustration accompagnatrice du
 texte n° 01

P4

Séquence 1

Je lis

C'est l'heure de la toilette

Je fais ma toilette tous les jours pour être propre et en bonne santé. Je me lave les mains. Je me brosse les dents. Je rince ma brosse à dents et je ferme le robinet pour ne pas gaspiller l'eau. J'aime la bonne odeur du savon!



je fais	je rince	odeur
fais	rince	o- deur
ai	rin-ce	deur
	rin	eu
	in	

AI - ai - ai IN - in - in EU - eu - eu

mai - tai - lai - sai - pai,
crai - frai - grai - prai
vrai - trai - flai - plai - clai

min - tin - fin
pin - rin -
prin - crin

deu - leu - queu - creu-
fleu - pleu



le facteur



le chanteur



le coureur

Je lis à haute voix

C'est l'heure de la toilette. Je fais ma toilette tous les jours pour être propre et en bonne santé. J'aime la bonne odeur du savon!

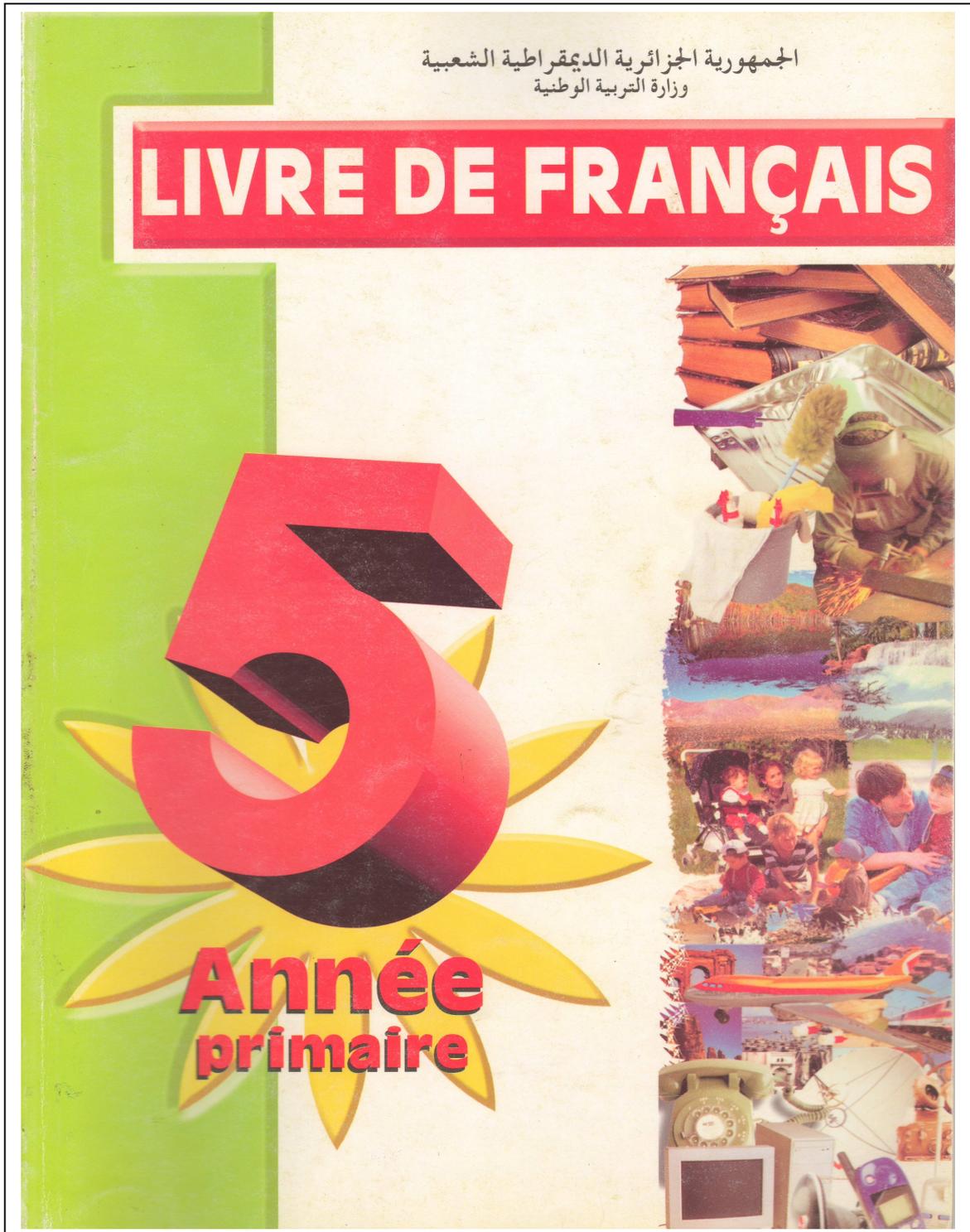


83

Manuel 2 de 3^{ème} année primaire
 Illustration accompagnatrice du
 texte n° 02



Manuel 2 de 3^{ème} année primaire
Illustration accompagnatrice du
texte n° 03



Manuel 1 de 5^{ème} année primaire
Illustration de couverture

Lecture

Texte A : Le départ de l'avion

Il roula d'abord tout doucement, sur la piste d'embarquement et gagna la pelouse.....Sa vitesse augmentait peu à peu, les moteurs ronflaient de plus en plus fort et bientôt, Friquet, le pilote, eut une impression extraordinaire, sensationnelle...L'avion ne s'envolait pas : Il semblait au contraire parfaitement stable. C'était le terrain qui s'enfonçait : Il était maintenant à trente mètres..., à cinquante...à cent mètres...

Sans le moindre effort , sans la moindre secousse , l'énorme masse , pesant près de sept mille kilos , avait quitté le sol et s'élevait rapidement dans le ciel.

D'après Jaboune et Henri Kubnick.
« Friquet, pilote de ligne ».

Texte B: Vol d'essai

L'équipage s'installe à bord. Tandis que l'avion roule, le copilote prend la feuille de vol et inscrit : « Vol numéro 1, date : 27-5-55.heure : 19 :08 ». Le pilote place l'avion face à la piste et réclame : « Puissance de décollage »

Les réacteurs passent, en hurlant, du ralenti à neuf mille tours.
« Lâchez les freins. » A 19h17 l'avion s'élance dans le ciel...La tour de contrôle entend à la radio la voix du pilote indiquant la vitesse. Le pilote vire à droite, puis à gauche. Confiant, il lâche toutes les commandes et l'avion poursuit sa trajectoire.

Après quelques évolutions, l'avion atterrit. Tout le monde est là pour accueillir l'équipage, avec des acclamations. Une quarantaine d'hommes ont du mal à cacher leur émotion. Ce sont les ingénieurs.

D'après H.de Turenne « La caravelle ».

Séquence 1

Manuel 1 de 5^{ème} année primaire
Illustration accompagnatrice du
texte n° 01



Lecture

Renard et les marchands.

C'était l'hiver. Renard était dans son logis, sans provisions .Il sortit pour chercher aventure, et il s'assit le long d'une route.

Il vit de loin s'avancer une charrette conduite par deux marchands qui venaient de la mer et rapportaient des poissons ...

Quand Renard les vit, il s'éloigna par des chemins détournés et vint, loin devant eux, se coucher au milieu de la route après s'être bien roulé dans la terre fraîche d'une prairie. Il se donnait l'air d'un mort, les yeux clos, les dents serrées retenant son haleine. Le premier des marchands qui l'aperçut dit à son compagnon :

«Voilà un chien ou un goupil !

-C'est un goupil, cria l'autre ; descends vite, prends-le ; gare qu'il ne t'échappe» Ainsi parlaient-ils, mais Renard ne faisait qu'en rire. On le jeta sur le ventre, par dessus les paniers. Tout doucement il en ouvrit un avec ses dents, et en tira bien trente harengs, qu'il mangea de grand appétit.

Puis il ouvrit le panier d'à coté, et, y fourrant son museau, en tira trois colliers d'anguilles. Il y passa sa tête et son cou, et les fit glisser sur son dos. Il ne s'agissait plus que de descendre ; il s'agenouilla pour bien choisir son moment, puis s'avança un peu, et enfin se lança au milieu de la route.

Une fois en bas, il cria aux marchands :

« Dieu vous garde ! J'emporte les anguilles, et je vous laisse le reste. »

Les marchands regardèrent derrière eux, mais il était déjà loin.

« Le Roman de Renard ». Gaston Paris

Questions de compréhension :

1. Qui sont les personnages de cette histoire ?
2. Quel est le métier des deux hommes ?
3. Quels sont les mots qui désignent les poissons attrapés par les pêcheurs
4. Quelle ruse (ou tour) Renard décide-t-il de jouer aux deux marchands ?
5. Renard a-t-il réussi son projet ? Que penses-tu de sa façon d'agir ?
6. Cite deux phrases où les personnages dialoguent.
7. Par quels signes de ponctuation commence leur dialogue?
Quels autres signes indiquent qu'ils ont fini de parler ?

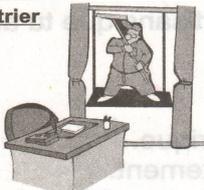
Manuel 1 de 5^{ème} année primaire
Illustration accompagnatrice du
texte n° 02.1





Expression orale

Les artisans : leurs activités.

Plombier 	Vitrier 	Peintre 	Electricien 
Maçon 	Couturière 	Serrurier 	Soudeur 

- 1- Observe les illustrations ci-dessus et dis ce qu'elles représentent.
 - Ces gens qui travaillent à leur compte et dont le travail est manuel sont des artisans.
 - Certaines femmes travaillent la laine, la poterie ... ce sont des artisanes.
Emploie les verbes suivants pour dire ce que font les artisans que tu vois sur les huit illustrations.
soude - coud- construit - visse - peint - mesure - découpe - répare.
 - A quels artisans tes parents font-ils appel ? pourquoi ? quand ?
- 2- Parmi les outils utilisés par les artisans cite :
 - un outil qui enfonce les clous. - un outil qui dévisse.
 - un outil qui mesure. - un outil qui coupe le tissu.
- 3- Dis le nom des artisans (ou artisanes) qui :
 - brodent des robes, des draps...
 - fabriquent des bagues, des gourmettes...
 - tissent des tapis en laine, des burnous...
 - fabriquent des objets en terre cuite : assiettes, marmites...

Séquence 3

Manuel 1 de 5^{ème} année primaire
 Illustration accompagnatrice du
 texte n° 02.2

Lecture

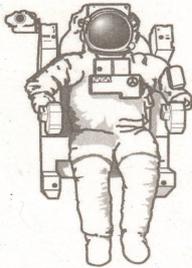
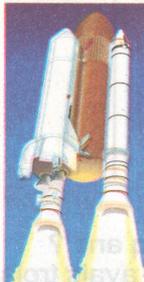
Texte A **Gagarine, le premier cosmonaute : 12 Avril 1961**

Gagarine était soigneusement attaché à son siège. La vitesse de la fusée augmentait : 28000 km à l'heure ! D'une minute à l'autre, elle aura quitté l'atmosphère terrestre.

Dans sa capsule, Gagarine ressentit le brusque allègement de tout son corps au moment où le vaisseau s'inclinait pour entrer dans la courbe qui allait l'entraîner tout autour de la terre...

Enfin il pouvait bouger. Il desserra légèrement les ceintures qui le retenaient jusque-là. Au même instant son corps quitta le siège et se mit à flotter. Une voix, de Terre, lui demanda comment il se sentait : « Parfaitement bien », répondit-il.

D'après W.Burchet et T.Purdy .

Texte B : **La première femme cosmonaute**

Je suis née en 1937 dans un petit village et je n'avais pas encore trois ans quand je perdis mon père. A cinq ans je portais les repas à ma mère qui travaillait dans les champs. Il fallait marcher longtemps sous un soleil de plomb. J'ai su de bonne heure que les hommes vivent de leur travail.

Ma grand-mère et ma mère travaillaient aux usines de textiles et je trouvais un emploi, moi aussi, dans ces usines. Mais je n'abandonnais jamais le grand rêve de ma vie qui était de devenir pilote d'avion.

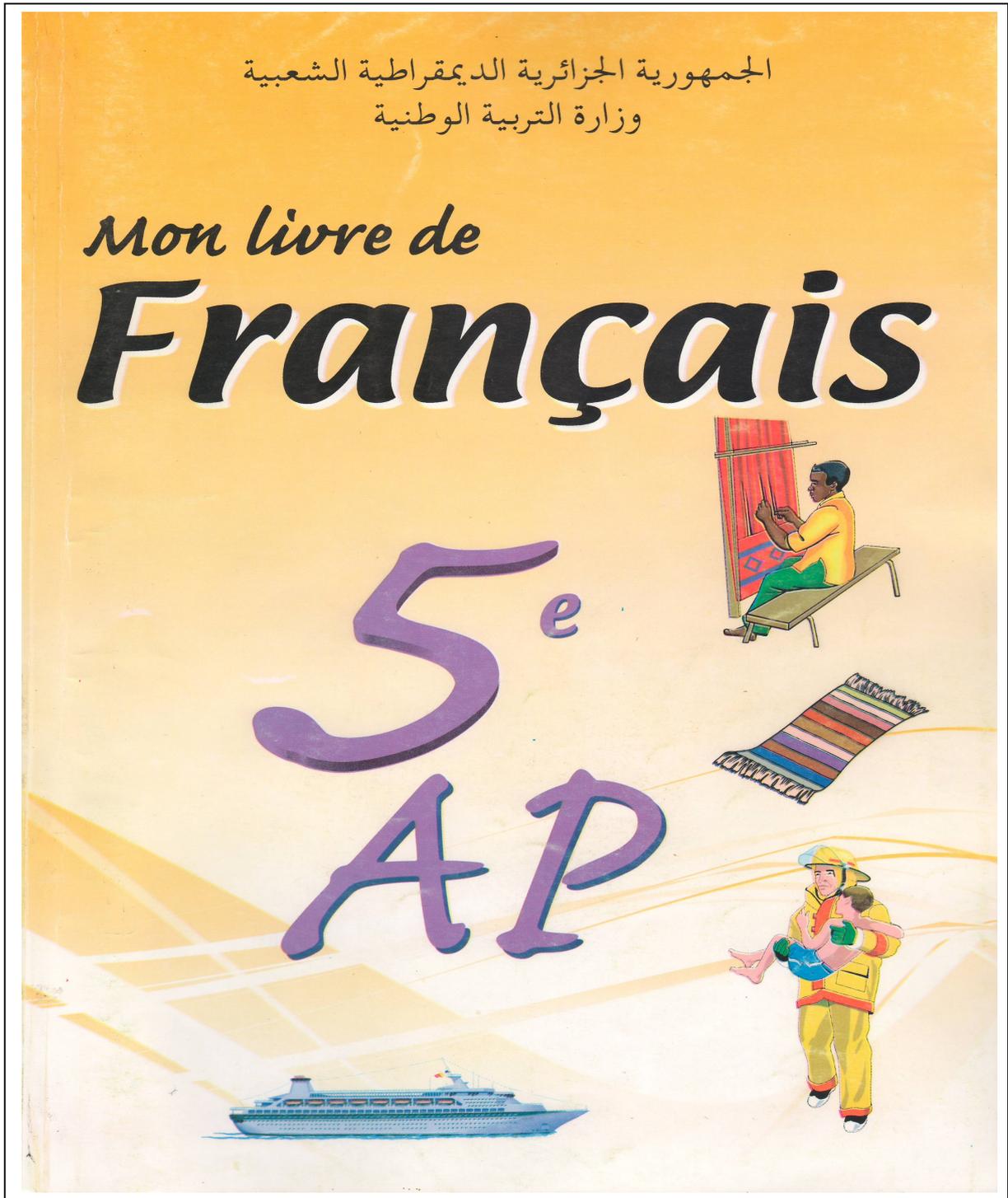
Comme bien d'autres jeunes, j'étudiais, je travaillais et j'admirais beaucoup le sport. Le saut en parachute faisait partie des sports que je pratiquais. Beaucoup de jeunes ouvrières de l'usine s'y intéressaient autant que moi.

C'est le 12 avril 1961 que « l'espace » est entré dans ma vie, lorsque Youri Gagarine est devenu le premier homme à faire le tour de la terre en satellite. Peu après le vol de Gagarine, des hommes rendirent visite à notre aéroclub et nous demandèrent si cela nous intéresserait en tant que femmes de devenir cosmonautes. Nous fûmes nombreuses à répondre affirmativement. Plus tard, je fus convoquée pour passer une série de tests et un examen médical avant d'être finalement admise dans l'unité des cosmonautes.

Valentina Terechkova

Séquence 3

Manuel 1 de 5^{ème} année primaire
Illustration accompagnatrice du
texte n° 03



Manuel 2 de 5^{ème} année primaire
Illustration de couverture

Projet 3
SÉQUENCE
3

Faire le récit
d'un voyage

Je lis et je répons par écrit

L'HYDRAVION.

Je lis :

1. Depuis plusieurs jours, les hydravions survolent la ville. Dès qu'on entend le ronronnement lointain de leurs moteurs, les enfants quittent leurs jeux, les femmes et les hommes s'arrêtent dans leurs travaux. Tête levée, abritant leurs yeux de leurs mains, tous cherchent dans le ciel bleu les gros oiseaux bourdonnants.
2. Les cris des enfants saluent les apparitions : « Les voilà ! Les voilà ! » En effet, des points noirs, pas plus gros que des mouches, se déplacent en triangle. Ils approchent ; ils grossissent. On dirait maintenant de petites hirondelles, gracieuses et fines, qui planent tout là-haut, dans l'azur. Mais rapidement, le bruit augmente, et voici qu'on distingue les grandes ailes immobiles, la carlingue, la tête microscopique de l'aviateur, l'hélice rapide. Le vrombissement formidable des moteurs emplît les rues. Les grands oiseaux descendent, planent, remontent, virent sur l'aile, s'abaissent jusqu'à frôler les cimes des arbres.
3. Puis ils repartent, décrivent sur le port une vaste spirale descendante. Gracieux, ils touchent l'eau puis, lentement s'immobilisent enfin sur leurs flotteurs, encore frissonnants de la grisante course.

D'après J.H. DUBASCOUX

Je répons par écrit :

1. Sur la terre, l'avion utilise les roues pour se poser ; et l'hydravion, sur quoi se pose-t-il ?
2. L'hydravion se pose sur l'eau, on dit qu'il :
 - amerrit
 - atterrit
 - alunit.
3. Si tu as compris, complète la phrase suivante :
La se pose sur la lune. On dit qu'elle
4. L'hydravion est nommé de plusieurs manières différentes. Donnes-en trois.



126

Manuel 2 de 5^{ème} année primaire
Illustration accompagnatrice du
texte n° 01

Projet 2
SÉQUENCE
1

Présenter l'artisan,
décrire son métier

Je lis seul (e) et je trouve des informations

Je lis seul(e)

UN MÉTIER : SAUVER DES VIES.

Des Hommes courageux

- Les pompiers sont des hommes et des femmes jeunes, très sportifs. Ils s'entraînent à l'escalade, ils s'habituent au noir et à la fumée dans une cave spéciale. La première qualité des pompiers, c'est la rapidité, ils sont toujours prêts quand un incendie est signalé ; même la nuit, le conducteur reste près de son camion. Il dort toujours habillé.

Pin ! Pan ! :

- Le camion des pompiers est prioritaire : dans la rue, les autres véhicules doivent s'arrêter pour le laisser passer. Pin ! Pan ! Pin ! Pan ! c'est par une sirène qu'il annonce son arrivée. Le camion est équipé d'une échelle qui peut atteindre un 10^e étage.

Au secours !, pompiers:

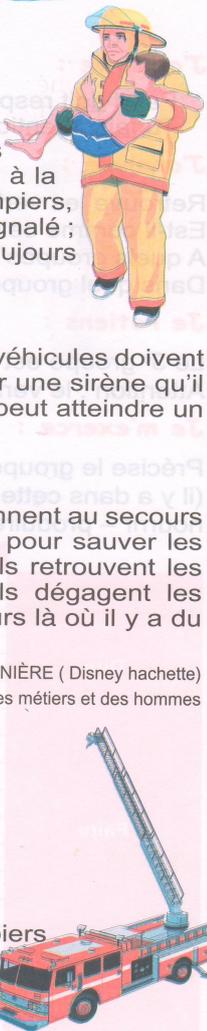
- Que font les pompiers quand ils n'éteignent pas un feu ? Ils viennent au secours des gens ou animaux victimes d'une inondation. Ils plongent pour sauver les gens qui se noient. Grâce au flair de leurs chiens dressés, ils retrouvent les victimes d'un tremblement de terre sous les décombres. Ils dégagent les blessés des véhicules, lors d'un accident grave. Ils sont toujours là où il y a du danger, prêts à venir en aide.

Michel MANIÈRE (Disney hachette)
Des métiers et des hommes

Je réponds:

- Le texte parle de quel métier ?
- Coche la bonne réponse : ces hommes sont :

<input type="checkbox"/> paresseux	<input type="checkbox"/> courageux	<input type="checkbox"/> peureux
<input type="checkbox"/> sportifs	<input type="checkbox"/> rapides	<input type="checkbox"/> lents.
- La nuit, le conducteur reste près de son camion. Pourquoi ?
- Dans la rue, les véhicules laissent passer le camion des pompiers parce qu'il est prioritaire. Cite un autre véhicule prioritaire.
- Le premier rôle des pompiers est d'éteindre le feu. Que font-ils aussi ?
- Grâce à quoi les chiens des pompiers retrouvent-ils les victimes ?



60

Manuel 2 de 5^{ème} année primaire
Illustration accompagnatrice du
texte n° 02

Projet 3
SÉQUENCE
3

Faire le récit
d'un voyage

Je lis seul (e) et je trouve des informations

Je lis seul(e)

PREMIER VOYAGE.

Dimanche 20 juillet 1969 ; trois hommes enveloppés de leurs larges combinaisons blanches sont, dans leur cabine, en direction de la lune.

Ces trois hommes se nomment : Armstrong, Aldrin et Collins. Leurs visages sont souriants. Ils contemplant des paysages inconnus où l'homme n'a jamais posé pied...

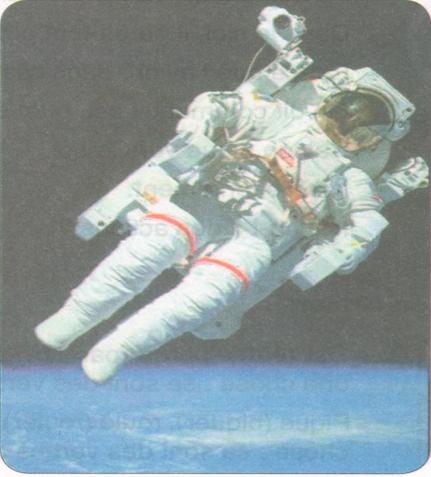
Dans le monde entier, les cœurs battent très fort. Des millions de téléspectateurs tremblent. Ils voient comme dans un rêve la porte de la cabine qui s'ouvre.

Enfin, un homme apparaît : c'est Armstrong ; il descend lentement l'échelle et pose son pied sur le sol de la lune. Il se déplace avec le matériel. Il soulève facilement des blocs de pierre.

Sur terre, les hommes admirent ces images étonnantes transmises par la télévision. Ils entendent même les voix des cosmonautes qui parlent.

La route vers les étoiles est ouverte...

Revue: Sciences et découvertes




Je réponds:

1. Ce texte parle d'un vrai voyage. Comment le sais-tu ?
2. Quelle est la destination de ce voyage ?
3. Pourquoi ce titre : Premier Voyage ?
4. Est-ce que c'est un voyage ordinaire, habituel ? Trouve, dans le 3^e §, et le 5^e §, deux informations pour t'aider à répondre.

128

Manuel 2 de 5^{ème} année primaire
Illustration accompagnatrice du
texte n° 03

II. Tableaux et schémas :

N°	Tableaux	Page	N°	Schémas	Page
1	Grille d'aide à l'analyse d'une image fixe : Quoi, Comment, Pourquoi ?	194	1	Taxonomie de l'image.	53
2	Répartition des images dans les manuels de 3 ^{ème} année primaire.	216	2	Formes représentant la globalité.	92
3	Répartition des images dans les manuels de 5 ^{ème} année primaire.	218	3	La proximité.	97
			4	La similarité.	97
			5	La continuité.	97
			6	Le vase d'Edgar Rubin.	99

Résumé

Il est certain que l'image occupe une place de prédilection dans notre monde, et cette position est due à sa capacité à influencer nos esprits et nos vies. Elle constitue, sans conteste, un moyen de communication infaillible qui traduit ce dont a besoin l'être humain en matière d'idées et d'émotions d'une manière plus qu'aisée. L'image, depuis la nuit des temps, s'est accaparée de l'esprit humain pour qu'il lui délègue la lourde charge de faire transmettre ses idées et d'exprimer ses désirs et angoisses ; et c'est pour cette raison qu'elle a acquis un pouvoir lui offrant la possibilité de pénétrer les sociétés à travers le monde entier. Ainsi, nul ne peut résister ses charmes qui ne cessent de croître grâce à sa maturité technique accentuée par la numérisation et les nouvelles technologies ; tout en participant à la rénovation des concepts dans tous les domaines culturels et aussi dans les connaissances et savoirs humains en sonnant les glas d'une nouvelle ère qui celle de l'image par excellence.

Donc, la présence de l'image dans la maison, dans l'école, la rue et dans les établissements nous submerge dans toutes les situations ; et il n'est pas étrange que dans le livre scolaire, l'image participe et œuvre à renforcer et consolider les compétences de l'apprenant, essentiellement celles en relation avec l'acquisition du langage. Et c'est pour cette raison que nous avons choisi, dans cette étude, d'aborder l'apport de l'image dans les manuels du palier primaire, et plus précisément, les manuels de la première réforme, en analysant certaines images des manuels de la 3^{ème} année (en tant que manuels qui vont forger le profil d'entrée des apprenants), et ceux de la 5^{ème} année (qui vont finaliser le profil de sortie des apprenants). Ainsi, nous jugeons que ce choix est dicté par délicatesse de l'âge des apprenants à cette étape de leur formation ; et à la nécessité de suivre les évolutions de l'exploitation de l'image que le ministère de l'éducation tente de mettre en œuvre afin de moderniser l'école et de doter l'apprenant d'une panoplie d'outils, dont l'image constitue l'un des plus cruciaux, afin de s'intégrer dans le monde de demain.

Mots clefs : *éducation, apprentissage, enseignement, image, illustration, formation, milieu scolaire.*

Abstract

It is certain that the image occupies a special place in our world, and this position is due to its ability to influence our minds and our lives. It is, without question, an infallible means of communication which translates what human beings need in terms of ideas and emotions in a more than easy way. The image, since the dawn of time, has monopolized the human spirit so that it delegates to it the heavy responsibility of transmitting its ideas and expressing its desires and anxieties; and it is for this reason that it has acquired a power offering it the possibility of penetrating societies throughout the whole world. Thus, no one can resist its charms which are constantly growing thanks to its technical maturity accentuated by digitization and new technologies; while participating in the renovation of concepts in all cultural fields and also in human knowledge and knowledge by sounding the death knell of a new era, that of the image par excellence.

Therefore, the presence of the image in the house, in the school, in the street and in the establishments overwhelms us in all situations; and it is not strange that in the schoolbook, the image participates and works to reinforce and consolidate the skills of the learner, essentially those related to the acquisition of language. And it is for this reason that we have chosen, in this study, to approach the contribution of the image in the textbooks of the primary level, and more precisely, the textbooks of the first reform, by analyzing certain images of the textbooks of the 3rd year (as textbooks which will forge the entry profile of the learners), and those of the 5th year (which will finalize the exit profile of the learners). Thus, we judge that this choice is dictated by sensitivity of the age of the learners at this stage of their training; and the need to follow the evolutions of the exploitation of the image that the Ministry of Education tries to implement in order to modernize the school and to equip the learner with a panoply of tools, including the image is one of the most crucial, in order to integrate into the world of tomorrow.

Keywords: *education, learning, teaching, image, illustration, training, school environment.*

ملخص

من المؤكد أن الصورة تحتل مكانة خاصة في عالمنا، وهذا المكان يرجع إلى قدرتها على التأثير على عقولنا وحياتنا. إنها بلا شك وسيلة اتصال موثوقة تترجم ما يحتاجه البشر من أفكار وعواطف بطريقة جد سهلة. لقد استحوذت الصورة منذ فجر الزمان على الروح البشرية، محملة إياها المسؤولية الجسيمة في نقل أفكارها والتعبير عن رغباتها واهتماماتها. ولهذا السبب اكتسبت قوة تتيح لها إمكانية اختراق المجتمعات في جميع أنحاء العالم. وبالتالي، لا يمكن لأحد أن يقاوم سحرها الذي يتزايد باستمرار بفضل نضجها التقني الذي تعزز بفضل الرقمنة والتقنيات الجديدة؛ فاسحة المجال للمشاركة في تجديد المفاهيم في جميع المجالات الثقافية وأيضاً في رسكلة المعرفة البشرية والإعلان عن عصر جديد، عصر الصورة بامتياز.

لذلك فإن وجود الصورة في المنزل والمدرسة والشارع والمؤسسات يغمرننا في كل المواقف. وليس غريباً أن الصورة في الكتاب المدرسي تشارك وتعمل على تعزيز وترسيخ مهارات المتعلم، وخاصة تلك المتعلقة باكتساب اللغة. ولهذا السبب اخترنا، في هذه الدراسة، الاقتراب من مساهمة الصورة في الكتب المدرسية للمستوى الابتدائي، وبصورة أدق، الكتب المدرسية للإصلاحات الأولية، من خلال تحليل صور معينة من الكتب المدرسية للصفوف الابتدائية. السنة الثالثة (ككتب مدرسية تشكل الهيئة الولوجية للمتعلمين)، وتلك الخاصة بالسنة الخامسة (والتي تسطر معالم تخرج المتعلمين). وبالتالي، فإننا نحكم على أن هذا الاختيار تلمية حساسية عمر المتعلمين في هذه المرحلة من تدريبهم؛ وكذا ضرورة متابعة تطورات استغلال الصورة التي تحاول وزارة التربية والتعليم تنفيذها لتحديث المدرسة وتجهيز المتعلم بمجموعة من الأدوات، من أجل للاندماج في عالم الغد.

الكلمات المفتاحية: *التعليم، التعلم، التدريس، الصورة، التوضيح، التدريب، البيئة المدرسية.*