

Radhia AISSI

Université de Batna 2 Algérie

radhia.aissi@gmail.com

<http://orcid.org/0000-0002-5796-480X>

IMAGES ET MOTS : DE LA COMPRÉHENSION À LA PRODUCTION LANGAGIÈRE EN FLE

INTRODUCTION

Ce n'est que depuis une trentaine d'années que l'apprentissage des mots est devenu en linguistique appliquée un domaine important de recherches. Si en effet, on a toujours, dans l'enseignement, testé les connaissances lexicales des élèves, on s'est en revanche rarement préoccupé de la façon dont les mots s'apprenaient. Cette situation a commencé à changer vers le début des années 80.

Depuis, linguistes et psychologues, chaque groupe avec ses méthodes et ses thèmes de prédilection, étudient le fonctionnement du lexique mental et les mécanismes qui régissent le stockage des mots dans la mémoire. Si les psychologues s'intéressent peu à l'apprentissage des mots, les linguistes et didacticiens cependant se penchent avant tout sur la question de savoir quelle est la méthode la plus efficace pour apprendre des mots.

Rappelons que le lexique est l'ensemble complet des mots d'une langue. Pour parler et se comprendre, les personnes empruntent à un lexique commun les mots qu'ils échangent. Le lexique est ainsi la somme de tous les vocabulaires utilisés. Quant au vocabulaire, c'est l'ensemble des mots utilisés par une personne dans un énoncé écrit ou oral.

PROBLÉMATIQUE

Nous avons tous dans notre esprit un ensemble de mots qui constituent un répertoire. Parmi ces mots, il y a ceux que nous utilisons souvent pour communiquer, aussi bien à l'écrit qu'à l'oral. C'est le vocabulaire actif. Il y a aussi les mots que nous n'utilisons pas quand nous nous exprimons. Ils appartiennent à notre vocabulaire passif, c'est-à-dire que nous les connaissons et les comprenons mais nous ne les utilisons pas de manière spontanée ; ils ne nous viennent pas facilement à l'esprit quand nous communiquons.

Comment rendre l'apprentissage d'un capital de mots efficace, et par quels moyens contrôler son augmentation progressive au cours de l'année chez de jeunes apprenants ?

HYPOTHÈSES

Un apprentissage ciblé et renforcé par l'image serait le moyen adéquat pour construire un vocabulaire thématique solide chez les jeunes apprenants algériens.

Nous avons tous dans notre esprit un ensemble de mots qui constituent un répertoire. Parmi ces mots, il y a ceux que nous utilisons souvent pour communiquer, aussi bien à l'écrit qu'à l'oral. C'est le vocabulaire actif. Il y a aussi les mots que nous n'utilisons pas quand nous nous exprimons. Ils appartiennent à notre vocabulaire passif, c'est-à-dire que nous les connaissons et les comprenons mais nous ne les utilisons pas de manière spontanée ; ils ne nous viennent pas facilement à l'esprit quand nous communiquons. Par exemple, les élèves disent facilement : *J'ai fait le calcul de la somme*, mais ils n'utilisent pas souvent le verbe calculer, qui fait partie de leur vocabulaire passif. Dans ce cas, il faut encourager les élèves à dire : *J'ai calculé la somme*. Si l'enseignant emploie souvent ce verbe, les élèves s'habitueront aussi à l'utiliser et il fera alors partie de leur vocabulaire actif.

Le vocabulaire que l'on propose aux élèves est directement lié à leurs besoins d'expression. Il peut être concret ou abstrait mais adapté au niveau des élèves. Il s'agit : d'élargir le vocabulaire des élèves ; de dynamiser le vocabulaire passif des élèves pour qu'il devienne actif ; de leur donner la possibilité d'utiliser dans des situations de communication

variées, surtout tirées de la vie quotidienne, les mots les mieux adaptés. Pour cela, nous proposons deux démarches :

- l'apprentissage thématique du vocabulaire : il consiste à apprendre de nouveaux mots aux élèves en s'appuyant sur le vocabulaire déjà connu ;
- le renforcement : comme pour toute démarche pédagogique, il est important de leur faire réutiliser ces mots pour qu'ils les mémorisent bien et sachent comment et pourquoi les utiliser.

1. DÉFINITIONS ET REPRÉSENTATIONS DE L'IMAGE

Le terme *image* recouvre plusieurs réalités, il peut désigner des objets de nature très diverse (photographie, dessin d'enfant, image de synthèse, vignette de bande dessinée, film, peinture préhistorique, etc.), comme faire référence à des concepts abstraits (image de marque, image de soi, image mentale, etc.). Toutes ces acceptions sont utilisées couramment dans la langue par tout un chacun. C'est pourquoi, il nous paraît intéressant de consulter les définitions courantes du dictionnaire pour approcher l'image d'un point de vue général, avant de la considérer sur un plan théorique pour servir notre propos.

Le terme d'image est aussi utilisé dans les domaines de la littérature et de la linguistique pour définir la figure de style la plus utilisée et la plus connue. Il s'agit de la métaphore, procédé rhétorique qui consiste à établir une comparaison entre deux idées (ou objets) en substituant un mot par un autre sur la base d'une relation analogique ; on parle aussi de « langage par image » (Blanc 2003 : 162).

2. DU SIGNE AU MESSAGE VISUEL

Que l'image soit un reflet du miroir, un objet concret, une vision onirique ou une métaphore verbale, ce qui la qualifie en tant qu'image est le rapport d'analogie qui la relie à l'objet qu'elle représente. L'image n'est pas la chose même, elle en « tient lieu » : sa fonction de *représentation* la constitue donc en tant que signe. La théorie du signe et l'approche sémiotique vont nous permettre d'appréhender l'image du point de vue du sens et de son interprétation, puisque c'est parce que l'image « parle » et qu'elle signifie qu'il nous importe de l'introduire en classe de langue.

Cette idée d'*image particularisante* en tant que mode d'accès au sens, soulignée par M. Joly (1994) à partir des constituants du signe iconique, nous évoque un premier type de questionnement concernant l'utilisation de l'image à des fins d'apprentissage linguistique. On peut aisément penser que l'image se révèle être un outil précieux pour faire accéder les apprenants directement à des concepts, sans passer par l'intermédiaire du signe linguistique. C'est-à-dire, faire correspondre à un signe iconique un signe linguistique dans la langue étrangère sans passer par la langue maternelle (pour éviter d'avoir recours à la traduction), en partant du principe (reposant sur la notion de motivation) que type iconique et signifié linguistique se rejoignent.

3. L'IMAGE ET LA DIDACTIQUE DES LANGUES

Le texte entretient avec l'image une relation complexe. Barthes lui-même a voulu démontrer que tout système de signes se mêle de langage verbal et qu'il est très difficile de trouver des images qui ne s'accompagnent pas de langage verbal, oral ou écrit. C'est à partir de ce constat, et surtout de la nécessité d'avoir toujours recours au langage verbal pour analyser l'image (ou tout autre système de signes), qu'il a déclaré la linguistique comme la « patronne » de toutes les sémiologies. Nous avons aussi fait référence aux préjugés liés à l'image qui continuent, de nos jours et depuis des siècles, à la disqualifier d'une manière générale et très souvent par rapport au langage verbal.

M. Joly souligne le fait que nous vivons au cœur d'un débat contradictoire sur l'image, relayé par les médias notamment, les conversations privées et l'enseignement. L'idée communément véhiculée est, en effet, que nous sommes aujourd'hui dans une civilisation de l'image, ce qui sous-entendrait que nous ne sommes plus dans une civilisation de l'écrit. Or, ce changement est considéré soit comme un progrès, soit, au contraire, comme une régression, voire une catastrophe, dans la mesure où l'avènement de l'image condamnerait du même coup l'écrit et, par extension, le langage et la pensée tout entière. Ce débat se place sur un plan moralisateur : l'image serait ou bonne ou mauvaise, tout comme l'était d'ailleurs la rhétorique dans l'antiquité ; s'ensuivent, dans les discours ambiants, des termes péjoratifs pour la disqualifier et pour évoquer le risque qu'elle nous ferait courir (à « nous » adultes et surtout à nos enfants). M. Joly (1993 : 53) est d'avis, et nous nous accordons avec elle, que

ces débats sont alimentés par les rapports de supériorité ou d'infériorité qui persistent entre image et langage, et qu'elle se résume par les deux propositions contradictoires suivantes :

- soit l'image évacue le langage verbal et plus particulièrement l'écrit, au point de le rendre caduc, voire de l'éliminer définitivement,
- soit le langage verbal, et plus largement la linguistique, domine tout langage, y compris le langage visuel, car comprendre c'est dire ou nommer.

3.1. DE L'IMAGE ILLUSTRATION-TRADUCTION À L'IMAGE SUPPORT DE MÉDIATION

L'image entretient avec la didactique des langues une relation privilégiée. Puisqu'elle est apte à véhiculer du sens et qu'elle est susceptible de faire appel à l'imagination, voire à l'affectif de l'apprenant, elle occupe une place de choix dans le paysage méthodologique de l'enseignement des langues. L'image est notamment un outil essentiel à l'apprentissage de la langue étrangère aux enfants. L'analyse des méthodes de FLE a montré que l'ensemble des auteurs proposent un support central autour de l'image.

La problématique de la rencontre entre l'enfant et la langue implique, au niveau de l'organisation méthodologique, la mise en œuvre de procédés médiateurs pour tenter de donner « corps » à l'idiome étranger et de lui apporter une dimension plus significative pour l'enfant, c'est dans ce cadre que nous proposons d'utiliser le support image pour l'enseignement-apprentissage précoce. Nous avons défini le support de médiation en tant que « support pédagogique qui, dans ses aspects à la fois techniques, formels et informationnels, favorise la mise en relation de l'enfant avec la réalité de la langue étrangère » (Blanc 2003 : 191). L'exploitation de l'image en tant que support de médiation, telle que nous la concevons, va cependant au-delà de celle d'un support intermédiaire réduit à la traduction ou à l'illustration des aspects proprement linguistiques.

« Le support image propose à l'exploitation pédagogique des messages visuels de plusieurs natures. Nous distinguons deux grands types : le *support image fixe* et le *support image animée*, auxquels peut s'ajouter une composante d'interactivité fournie par les nouveaux outils multimédia » (Aissi 2017 : 239).

- Le support image fixe propose un message visuel soit uniquement iconique (photos, dessins, livres d'images, etc.) c'est-à-dire sans aucune inscription linguistique, soit iconique et linguistique (bandes dessinées, publicités, albums, presse enfantine, etc.) qui associe l'image aux mots.
- Le support image animée offre deux autres potentialités majeures : le mouvement et le son, et il peut associer le langage au message visuel (incrustation de mots dans l'image vidéo, prises de vue réelles d'inscriptions diverses) comme au message sonore (la langue peut être présente ou absente de la bande son). Parmi les supports image animée existants adaptés aux intérêts d'un public enfantin, nous relevons notamment : dessins animés, documentaire, spots de publicité, jeux TV populaires, page de météo, émissions éducatives pour jeune public ; et les outils multimédias tels que cédéroms éducatifs et de jeux.

4. L'ÉLABORATION DU MANUEL IMAGE-LANGAGE

Notre travail consiste à montrer en quoi la conception du support manuel image-langage, ainsi que l'exploitation que nous proposons au sein du dossier pédagogique, s'inscrivent dans cette problématique générale de la rencontre entre l'enfant et la langue étrangère en tant que prémisses indispensables à l'appropriation langagière.

La construction du vocabulaire est au cœur de notre étude. Le manuel image-langage a été élaboré dans le but d'accompagner les élèves dans leur apprentissage du vocabulaire suivant le programme de la 3^{ème} année primaire (la création de matériel didactique a été évoquée dans la méthode le monde de « Didine » dans le guide du maître, 2004 p. 77).

Selon le programme de 3^{ème} année primaire, le profil de sortie de l'élève est le suivant :

On attend de l'élève qu'il soit capable de :

- prononcer correctement tous les phonèmes ;
- produire des énoncés en respectant le schéma intonatif (poser une question, donner un ordre, exprimer un affect) ;
- produire un énoncé par rapport à une situation de communication ;
- réagir à une consigne orale ;
- répondre à une question posée concernant son vécu ;

- identifier dans un texte entendu ou un dialogue qui parle, à qui, de quoi, pourquoi faire ;
- rapporter des faits simples de la vie quotidienne ;
- prendre sa place dans un échange à plusieurs sur un thème du quotidien ;
- parler de soi ;
- parler des autres.

4.1. UNE APPROCHE SÉMIOLOGIQUE ET ESTHÉTIQUE

Nous définissons l'approche que nous avons adoptée comme sémiotique d'une part et esthétique d'autre part. Sémiotique, dans la mesure où je propose d'utiliser l'image en tant que support susceptible de produire de la signification pour aider l'enfant à accéder à la langue étrangère. L'image, en tant que tissu de signes est porteuse de signification et, à ce titre, peut être utile au pédagogue. Mais l'image que nous promouvons en didactique du FLE précoce est surtout un objet porteur d'émotions, susceptible aussi de véhiculer du plaisir, de toucher et d'interpeller l'enfant.

Nous proposons cette citation qui exprime notre intérêt :

Analyser un support sur le plan de son « enveloppe », à s'interroger sur sa capacité à provoquer une émotion chez l'enfant, à déclencher sa motivation, à susciter sa soif de découverte et de connaissance. Evaluer son potentiel esthétique, c'est se demander si le matériel « permet à l'enfant d'entrer dans un monde sensible qui le touche et qui « interpelle ». Je propose donc de considérer la notion d'esthétique dans le sens de sensible, proche de son origine (Blanc 2003 : 195).

Nous avons choisi de mener notre expérimentation avec les classes de 3^{ème} année primaire dans chaque école, car ce niveau est représentatif par rapport à notre sujet (des élèves de 8 à 9 ans).

5. LE PROTOCOLE

5.1. LES PRINCIPES DE CHAQUE SÉANCE

Les séances programmées dans le cadre de notre recherche se basent sur trois principes :

- la parole *invitation* ;
- la parole *confiance* ;
- aide à la mémorisation.

La présence des dispositifs dits distrayant en classe est susceptible d'amener l'apprenant à apprendre sans s'ennuyer car elle suscite son plaisir. P. Meirieu (2014) le présente ainsi : « Les valeurs de l'école et celles de la société s'éloignent de plus en plus. Un moyen de lutter contre ce divorce est de mettre la question du plaisir d'apprendre sur le tapis ».

La présence de l'image en classe est donc susceptible de rendre l'apprenant plus efficace dans son apprentissage, plus performant, plus satisfait et, par conséquent, plus motivé.

La mémoire a une dimension émotive, elle attribue aux souvenirs une certaine coloration émotive (plaisir, peur, colère, tristesse, désir, etc.). En effet, les émotions jouent un rôle nécessaire dans le processus de mémorisation.

Il a fallu sélectionner des mots de nature différente (nom, verbe, adjectif, ...) ; choisir des mots qui permettront aux élèves de troisième année primaire d'en trouver d'autres de la même famille, ainsi que des mots de même sens, de sens contraire.

6. EXEMPLE À PARTIR D'UNE SÉQUENCE SUR L'HYGIÈNE

Noms : *baignoire, toilette, brosse, peigne, cheveu, shampoing, robinet, eau, savon, mousse, serviette, gant de toilette, pied, main, doigt, ongle, bras, épaule, coude, poignet, jambe, cuisse, genou, cheville, tête, dos, ventre, hanche, cou, corps.*

Verbes : *(se) laver, (se) sécher, (se) coiffer, froter, remplir, vider, (se) baigner, mouiller, essuyer.*

Adjectifs : *beau, coquet, mouillé, sec, humide, chaud, froid* (et leur féminin).

7. INTÉRÊT DE L'ÉVALUATION

En dépit d'une présence affirmée qui lui permet d'occuper l'essentiel du temps d'apprentissage en classe, l'oral souffre d'un grave déficit d'évaluation. Cette carence majeure se double d'un paradoxe. Les enseignants manifestent un très fort attachement à l'oral. Cependant, l'évaluation porte essentiellement sur l'écrit ou prend une forme écrite, même s'il s'agit d'apprécier des acquisitions effectuées par le biais de l'oral.

Pour une évaluation de l'oral, la sélection s'est portée sur le **Test ELO**. Ce test nous permettra d'effectuer deux passations (en mois de septembre

et en mois de juin), sous forme d'évaluation qui se traduit par un score pour chaque élève.

Intérêt du choix du test ELO :

- la rapidité de passation,
- la simplicité d'application,
- la fiabilité statistique, la valeur prédictive,
- l'orientation vers des évaluations diagnostiques.

Les réponses acceptées et celles refusées figurent dans le cahier de passation. On calcule une note pour les *qu'est-ce que c'est*.

Nous avons exposé les élèves à un enseignement renforcé par l'image avec une intention de communiquer et destinée à obtenir des réactions, une attention particulière pour apprécier et juger au rythme de deux séances mensuelles, d'une heure trente minutes (1h30) c'est-à-dire 3 heures par mois, du mois d'octobre au mois de mai.

Les épreuves :

- épreuve de lexique en réception : pour l'élève testé, il s'agit de choisir une image parmi quatre dessins proposés, après la proposition d'un nom d'objet ; cette première épreuve facilite l'entrée dans le test car c'est une activité familière aux enfants (vingt planches) ;
- épreuve de lexique en production : elle consiste, dans sa première partie, à demander à l'élève de nommer des images ; sous forme de dessins, correspondant à des objets plus ou moins familiers.

8. UTILITÉ DE L'ÉVALUATION DU LANGAGE ORAL

Elle permet d'obtenir des précisions immédiatement exploitables individuellement, de contribuer au dépistage et à la prévention de difficultés persistantes, et d'accéder à une meilleure connaissance des réalités dans les classes. Une évaluation bien menée est forcément un plus pour tous.

Nous constatons que pour le mois de juin, 32% des élèves ont obtenu des scores au dessus de la moyenne (10/20) , 6% parmi les apprenants ont obtenu des scores au dessus de la moyenne (15.5/31).

Ceci renforce notre hypothèse sur le rôle des supports adaptés à l'âge des élèves qui peuvent aussi stimuler la parole chez l'apprenant (facteur déclencheur de parole, pour plus de production de la part des enfants).

9. COMPARAISON ENTRE LES RÉSULTATS DES TROIS GROUPES EN LexR/20, PAR LA MOYENNE CALCULÉE POUR CHAQUE GROUPE AU MOIS DE JUIN

TABLEAU 1: Comparaison de la moyenne de LexR/20

Groupes	Moyenne
École Emir AbdelKader Groupe Expérimental LexR/20	13,83
École Aissa Fellah Groupe Expérimental LexR/20	12,51
École Emir AbdelKader Groupe Contrôle LexR/20	7,25

Graph 1: Comparaison des moyennes de LexR/20 des trois groupes

9. COMMENTAIRE ET ANALYSE

Ce diagramme montre, par la hauteur des barres, la différence entre les moyennes des deux groupes expérimentaux et celle du groupe contrôle en Lex R. Ceci s'explique par l'impact du dispositif sur les résultats traduits par les scores des élèves.

Les barres montrent la supériorité de la moyenne de l'école Emir Abdelkader (groupe expérimental) sur l'école Aissa Fellah (ont mieux progressé).

10. COMPARAISON ENTRE LES RÉSULTATS DES TROIS GROUPES EN LexP/31, PAR LA MOYENNE CALCULÉE POUR CHAQUE GROUPE AU MOIS DE JUIN

TABLEAU 2: Comparaison de la moyenne de LexP/31

Groupes	Moyenne
École Emir AbdelKader Groupe Expérimental LexP/31	18,49
École Aissa FELLAH Groupe Expérimental LexP/31	18,05
École Emir AbdelKader Groupe Contrôle LexP/31	7,81

Graph 2: Comparaison des moyennes de LexP/31 des trois groupes

11. COMMENTAIRE ET ANALYSE

Ce diagramme montre par la hauteur des barres, la différence entre les moyennes des deux groupes expérimentaux et celle du groupe contrôle en LexP. Ceci s'explique par l'impact du dispositif sur les résultats traduits par les scores des élèves.

Les barres montrent la supériorité de la moyenne de l'école Emir Abdelkader (groupe expérimental) sur l'école Aissa Fellah (ont mieux progressé).

L'hypothèse de choix des écoles a été confirmée pour le lexique en réception et en production, chez les apprenants du centre ville (Ecole Emir) mais cela n'a empêché en rien l'excellente progression des élèves de l'école Aissa FELLAH.

CONCLUSION

L'image est un support essentiel, voire indispensable à l'enseignement de la langue aux enfants spécialement, elle est omniprésente dans leur vie, et s'insère dans une méthodologie ludique. Le jeu représente en effet dans la vie des jeunes apprenants une activité primordiale à son développement cognitif, affectif et social.

Elle est plus accessible que le langage, elle véhicule du sens et fascine l'enfant. Elle constitue aussi ce que nous appelons un support de médiation, autrement dit un support pédagogique qui favorise la mise en relation de l'enfant avec la réalité de la langue étrangère. Par médiation, nous entendons une mise en relation de l'enfant avec la langue étrangère sur le plan affectif et non pas la stricte mise en relation d'un mot ou d'une phrase avec une signification. L'exploitation de l'image telle que nous la proposons se conçoit donc au-delà de celle d'un support réduit à la traduction ou à l'illustration d'aspects proprement linguistiques. C'est pourquoi, dans le travail de sélection et d'exploitation pédagogique, nous postulons que l'enseignant devra plutôt s'attacher au potentiel évocateur de l'image qu'à son potentiel de traduction.

Cette recherche a mis en exergue la nécessité de bien organiser le contact entre les jeunes apprenants et le français langue étrangère afin d'apporter du sens à la langue et de favoriser cet apprentissage.

Ce sont les images qui ont joué le rôle de médiation pour répondre à la question de recherche sur le rôle de l'image dans l'enseignement/

apprentissage précoce du FLE. Un rôle déterminé grâce à une évaluation du langage faite par le test ELO et une analyse statistique réalisée par le logiciel Excel stat ont pu mesurer l'impact de l'enseignement renforcé par l'image sur le lexique actif des apprenants.

BIBLIOGRAPHIE

- Aissi R., 2017, *Le rôle de l'image dans l'enseignement-apprentissage précoce du FLE en Algérie*, Thèse de doctorat ès sciences, Université de Batna 2.
- Barthes R., 1985, *L'aventure sémiologique*, Paris, Seuil.
- Blanc N., 1997, « L'enfant, les images et la langue », in : Calaque E. (dir.), *L'enseignement précoce du français langue étrangère – bilan et perspectives*, Grenoble, Laboratoire LIDILEM, Université Stendhal – Grenoble III, pp. 148–156.
- Blanc N., 2003, « L'image comme support de médiation », *Le français dans le monde* 330, pp. 26–28.
- Bramaud du Boucheron G., 1981, *La mémoire sémantique de l'enfant*, Paris, PUF.
- Bronckart J.-P., 2003, « Constructivisme piagétien et interactionnisme vygotkien. Leurs apports à une conception des apprentissages et de la formation », in : J.-M. Ferry & B. Libois (dir.), *Pour une éducation post-nationale*, Bruxelles, Editions de l'Université de Bruxelles, pp. 129–147.
- Florin A., 1999, *Le développement du langage*, Paris, Dunod.
- Fozza J.C., Garat A.M., Parfait F., 2003, *Petite fabrique de l'image*, Parcours théorique et thématique, Paris, Magnard.
- Galisson R., 1980, *D'hier à aujourd'hui la didactique des langues étrangères. Du structuralisme au fonctionnalisme*, Paris, Clé International, pp. 7–136.
- Gaonac'h D., 2006, *L'apprentissage précoce des langues étrangères*, Paris, Hachette éducation.
- Joly M., 1993, *Introduction à l'analyse de l'image*, Paris, Nathan.
- Joly M. 1994, *L'image et les signes – Approche sémiologique de l'image fixe*, Paris, Nathan Université.
- Lieury A., 2004, *Mémoire et réussite scolaire*, Paris, Dunod.
- Mallet B., 1991, « Personnalité enfantine et apprentissage des langues », in : Garabedian M. (dir.), *Enseignement-apprentissage précoces des langues*, Le français dans le monde / Recherche et applications, Paris, Hachette, pp. 80–91.
- Moore D., Sabatier C., 2012, *Une semaine en classe en immersion française au Canada: approche ethnographique pour la formation*, Grenoble, PUG (Didactique FLE).
- Meirieu P., 2014, *Manifeste. Le plaisir d'apprendre*, Paris, Edition Autrement.
- Muller C., 2012, « La photographie, un outil pour communiquer en classe de langue », *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, Vol. XXXI N° 1, 10–27.

- Piaget J., 1946, *La formation du symbole chez l'enfant*, Neuchâtel, Delachaux & Niestlé.
- Pitisci P., 2014, « Les langues dès le plus jeune âge : possible ? », in : Bijleveld H.A., Estienne F., Vander Linden F. (dir.), *Multilinguisme et orthophonie : réflexions et pratiques à l'heure de l'Europe*, Issy-les-Moulineaux, Elsevier Masson.
- Puren C., 1991, *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris, Ed. Nathan, Clé International, pp. 284–389.
- Queffelec A., et al., 2002, *Le français en Algérie. Lexique et dynamique des langues*, Bruxelles, Duculot.
- Taleb-Ibrahimi K., 1995, *Les Algériens et leur(s) langue(s) : éléments pour une approche sociolinguistique de la société algérienne*, Alger, Ed. El Hikma. (2ème édition 1997).
- Vygotsky L. S., 1978, *Mind in society: The development of higher psychological processes*, Cambridge, Mass, Harvard University Press.

IMAGES ET MOTS : DE LA COMPRÉHENSION À LA PRODUCTION LANGAGIÈRE EN FLE

Résumé

La dimension connotative de l'image réside dans la force sémiotique des différents types de signes qui la composent (iconiques, plastiques, linguistiques, etc.) et surtout dans leur interaction.

C'est sur les images seulement parfois que s'arrête un enfant même quand il sait lire, l'image peut devenir un outil permettant de sensibiliser les enfants aux divers enjeux du langage dans ses différentes formes.

Certains enfants sont à leur aise en parlant de ce qu'ils voient, d'autres ont besoin de passer par des images. Notre approche donne un rôle fondamental à l'interaction pour l'apprentissage d'une langue étrangère, en essayant de répondre à la question suivante :

Un apprentissage par l'image permet-il le développement des compétences langagières chez l'enfant ?

Le choix d'une évaluation reposant sur les travaux de la psycholinguistique qui consistent à décrire divers aspects du fonctionnement langagier des enfants de 8 à 9 ans. Elle est organisée sur deux axes : compréhension et production.

Les résultats obtenus nous ont permis de mettre en avant les principales compétences pouvant être développées par un travail sur et par l'image chez les apprenants Algériens.

Mots-clés : enfant, images, mots, interaction, évaluation, compétences langagières, compréhension, production

**IMAGES AND WORDS:
FROM COMPREHENSION TO LANGUAGE PRODUCTION
IN FRENCH AS A FOREIGN LANGUAGE**

Summary

The connotative dimension of the image lies in the semiotic force of the various types of signs which compose it (iconic, plastic, linguistics, etc.), especially in their interaction.

It is on the images only that stops a child, sometimes, even when he knows how to read. The image may become a tool making the children aware of the various challenges of the language in its various forms. Some children are at ease while speaking about what they see, however others need to pass by images.

Our approach gives a fundamental role to the interaction in the process of learning a foreign language, in trying to answer the following questions: Does a learning based on image allow the development of language competences of the child?

The choice of an evaluation relies on work of psycholinguistics, which consists in describing various aspects of 8–9 years old children's language functioning. It is organized on two axes: comprehension and production.

The results obtained allowed us to bring to light the main competences that can be developed through a work on, and by, the image among Algerian learners.

Key words: child, images-words, interaction, evaluation, linguistic competences, comprehension, production