



HAL
open science

L'image dans les méthodes de langues au cycle 2 et au cycle 3

Rémy Boutrand

► **To cite this version:**

Rémy Boutrand. L'image dans les méthodes de langues au cycle 2 et au cycle 3. Education. 2012. dumas-00841052

HAL Id: dumas-00841052

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00841052v1>

Submitted on 3 Jul 2013

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

Université Montpellier II
Institut Universitaire de Formation des Maîtres
de l'académie de Montpellier

Master « Métiers de l'Education et de la formation »

Mémoire de recherche de 2^{ème} année

Année universitaire 2011- 2012

L'image dans les méthodes de langues au cycle 2 et au cycle 3

Rémy BOUTRAND

Directrice de mémoire : Mme Sabine Ulrich

Assesseur : Mme Micheline Cellier

Soutenu en juin 2012

Abstract

The aim of this essay is to analyse the use of the pictures in pupils' textbook and in material destined to pupils. Thus, it will focus on three methods : the *Jumper* collection concerning the last three years of primary education (from third grade to fifth (US), last three years of key stage 2 (UK)), and the methods *Ghostie*, which concerns the first and second year of compulsory education (first and second grades (US), last year of key stage one and first year of key stage two (UK)), and *Let's Be Spooky !*, which also concerns the last three years of primary school education. The particularities of the two last ones are that the teacher may make free use of them, in accordance with the age limits mentioned by the methods, and that they are multimedia methods, unlike *Jumper*. Learning a second language (SL) is a key point in the French curriculum, so after having taken a look at these methods the main question raised here is to know what the aim of using pictures in text books is ? And what are the relations between pictures and text ? The starting hypothesis is that pictures are an easy way to make children understand, and that they can use the imagination of children to stimulate them and make them write short texts – with grammatical aim - or to think about a different way of living – the intercultural role of pictures. The second hypothesis consists in thinking that the pictures are really similar to those children see every day on television, or on advertisements in the streets, or while reading books. The third one is that the cultural load of pictures is at the heart of the teaching. To analyse the methods, I will apply a mixture of aesthetic analysis – the colours, the space organisation of the elements, the elements themselves, the stylistic way the picture is drawn – and didactic analysis – that is to say, the interest of creating pictures the way they're made for the pupils. This essay is a reflection on the way textbooks are made as much as a reflection on how one's – especially non specialists teachers – can use these textbooks, because teaching in France is very reliant on textbooks, and, consequently, it is good to know about the limits of the textbooks. The work is divided into three parts : the definitions of the terms of the topic, the analysis of *Jumper*, and the analysis of *Ghostie* and *Let's Be Spooky !* mirroring *Jumper*, while analysing the link between text and images.

Keywords

Image – text – methods – primary school – workbook – foreign language didactic

Résumé

Le but de ce mémoire est d'analyser l'utilisation des images dans les manuels et le matériel destinés aux élèves. On se concentrera donc sur trois méthodes : la méthode *Jumper* du cycle 3, la méthode *Ghostie* pour le cycle 2, et la méthode *Let's be spooky !* pour le cycle 3. Les particularités de ces deux dernières méthodes sont que l'enseignant peut en faire usage comme il le souhaite, elles ne concernent pas un niveau spécifique, et qu'elles sont multimédias. L'acquisition d'une langue étrangère (LE) est un enjeu majeur des programmes scolaires (pilier 2 du socle commun), donc après avoir observé ces méthodes, la question soulevée ici est de savoir quel est le rôle des images dans ces manuels ? On peut aussi se demander quel est le lien entre le texte – sous toutes ses formes – et l'image ? L'hypothèse de départ est que les images permettent une acquisition facile du langage, et qu'elles stimulent l'imagination des élèves afin que ceux-ci puissent écrire des textes courts – avec un but grammatical – ou de leur révéler un autre style de vie – ce qui est le rôle interculturel des images. La seconde hypothèse est que les images rencontrées dans ces livres sont similaires à celles que les élèves sont susceptibles de rencontrer à la télévision ou dans la rue par le biais des publicités. La troisième hypothèse est que la charge culturelle des images est au cœur des images. Pour analyser ces images, on utilise un mélange d'analyse esthétique – les couleurs, l'organisation spatiale des éléments, les éléments eux-mêmes, la façon dont l'image est dessinée – et d'analyse didactique – c'est-à-dire, l'intérêt de créer des images de la sorte pour les élèves. Ce mémoire est tant une réflexion sur la façon dont les manuels sont faits, qu'une réflexion sur comment une personne, spécialement les non spécialistes, peuvent utiliser ces manuels, car l'enseignement français est beaucoup basé sur les manuels, et il est donc bon, par conséquent, de connaître les limites de ces manuels. Le mémoire est divisé en trois parties : une première partie définissant les termes du sujet, une deuxième partie concernant l'analyse de *Jumper*, la troisième partie, quant à elle, concernera l'analyse de *Ghostie* et *Let's be spooky !* en écho avec *Jumper* tout en faisant le lien entre le texte et l'image.

Mots clés :

Manuels – images – texte - école primaire - didactique des langues vivantes

Table des matières

Abstract	2
Keywords.....	2
Résumé.....	3
Mots clés :	3
Introduction	5
I - Les référents théoriques	10
A – Les programmes officiels	10
A.1 Au cycle 2	10
A.2 Au cycle 3	11
B- L’image dans l’enseignement	12
B.1 Définition de l’image	12
B.2 Les types d’images dans les manuels de langue	13
B.3 Justification de l’utilisation de l’image en cours de langue	16
C- Les manuels dans l’enseignement des langues vivantes	17
C/1 Qu’est-ce qu’un manuel ?.....	17
C.2 Utilisation du manuel dans l’enseignement en France.....	18
II Analyse des manuels Jumper et de leurs images.....	21
A - Construction des manuels	21
A.1La progression et l’ancrage dans les textes officiels.....	21
A.2 Organisation des éléments du manuel	23
B - Grands traits des images (couleurs, types de dessin, simples/complexes).....	38
B/1 Le mode de lecture des images	38
B.2 Conséquences sur l’enseignement.....	40
III Le lien texte/image.....	41
A - L’image qui parle, l’image qui fait parler	41
B – L’utilisation d’une méthode audiovisuelle	43
B.1 Présentations des méthodes multimédia	43
B.2 Analyse de l’image dans ces méthodes.....	48
B.3 Bilan des 3 méthodes	50
C- Le rôle des <i>flashcards</i>	55
Conclusion	57
Bibliographie	60

Introduction

Depuis les années 1900, l'image est omniprésente dans l'enseignement des langues vivantes en France, et a subi des modifications, notamment dans son rôle. Tout d'abord il fut question de présenter directement l'objet, comme lors de l'application de la « méthode directe »¹, l'image est donc ici comprise comme représentation réelle de l'objet, ce à quoi l'élève se réfère quand il pense à cet objet. Puis on est passé de l'image codée, utilisée pendant la période structuraliste, à l'image illustration, apparue dans les années 1970, puis à l'image situation, dans les années 1980 et la méthode communicative, et enfin l'image authentique dans les années 1990². Toutes ces images ont un mécanisme de lecture et un rôle particulier, on ne peut lire une image codée comme on lit une image d'illustration. De plus, leur contenu culturel n'est pas le même : une image véhiculant du contenu culturel, une image authentique contiendra plus de culturel qu'une image situation, par exemple. L'image connut son apogée lors des années 1950 et l'utilisation de la méthode audiovisuelle découlant du modèle structuraliste. Malgré tous ces rôles, l'image n'a que deux principales fonctions :

«1. Elle illustre un référent linguistique et permet la présentation et la compréhension sans traduction (table, maison, etc...).

Limites : postule que le lexique est transposable d'une langue à l'autre, réduit l'enseignement des langues à l'apprentissage d'une nouvelle nomenclature. Ne saurait être étendue au-delà du mot.

2. Elle simule une situation de communication : inclue gestes mimiques aspect physique des interlocuteurs et apporte des éléments d'information importants pour la compréhension du message.

Limites : plus riche mais aussi plus ambiguë que la première utilisation. » (fascicule Mme Clavères, *Didactique de l'anglais : histoire épistémologique*, année universitaire 2009-2010.)

¹ Courant pédagogique apparu à la fin du XIXe siècle qui propose un cadre d'enseignement des langues vivantes différent de celui pratiqué avant (« 7. *Le moyen naturel de mettre en œuvre cette méthode orale, c'est l'enseignement par l'aspect, qui relie directement le mot à l'objet. On se servira d'objets réels ou figurés, de dessins, de tableaux, etc...* » Annexe à la circulaire du 15 novembre 1901 : Instructions relatives à l'enseignement des langues vivantes dans les lycées et les collèges adoptées par la section permanente du Conseil supérieur de l'Instruction publique dans sa séance du 31 mai 1901.)

² Quivy Tardieu, *Glossaire de didactique de l'anglais* (1997), « Evolution de l'image dans les cours de langues des années 60 aux années 90 ».

On peut dès lors s'intéresser aux méthodes d'enseignement par l'image, telles que *Ghostie*. Cette dernière utilise la vidéo ainsi que des flashcards, peut-être pour opposer l'image animée à l'image fixe, mais ces deux types d'images sont utilisés dans des contextes différents. La vidéo sert d'introduction à la séquence, alors que les flashcards sont utilisées pour le réinvestissement des notions (à travers des jeux notamment). *Ghostie* s'inspire en partie des méthodes audiovisuelles des années 1970, car il met l'accent sur l'oral, des situations de communication très dirigées, et il y a peu de place accordée à l'initiative de l'élève (qui se contente de répéter des chants sans réelles possibilités de création, le but final étant de restituer ces chants dans une comédie musicale), ceci s'explique par le niveau choisi (cycle 2) où les élèves assistent à une première sensibilisation à la langue étrangère et, par conséquent, leur niveau ne leur permet pas de construire de « vraies » conversations sans entrer dans une conversation stéréotypée (de types rituels, ou une répétition d'une question / réponse comme *what's this ? This is a cat / How are you ? I'm...*), un parallèle peut être fait avec l'expression écrite en français où les élèves, s'ils ne sont pas très guidés³, ne peuvent pas produire le texte attendu par le professeur car, étant déboussolés et ne sachant quoi écrire, ils ne peuvent produire l'énoncé escompté, il faut donc leur donner le cadre minimum (qui parle à qui, dans quel but). Cette grande place de l'oral s'inscrit dans les programmes régis par le bulletin officiel hors-série du 30 août 2007 pour les langues et dont le préambule dit :

« A l'école élémentaire, l'enseignement d'une langue a trois objectifs :

Développer chez l'élève les comportements et attitudes indispensables pour l'apprentissage des langues vivantes (curiosité, écoute, attention, mémorisation, confiance en soi dans l'utilisation d'une autre langue) et faciliter ainsi la maîtrise du langage ;

Eduquer son oreille à des réalités mélodiques et accentuelles d'une langue nouvelle ;

Lui faire acquérir dans cette langue des connaissances et des capacités, prioritairement à l'oral. »

La mention « éduquer son oreille » justifie l'utilisation de bandes sons authentiques, c'est-à-dire produites par des locuteurs natifs ; ceci permet une bonne identification des phonèmes lors des phases d'écoute et ainsi le professeur non

³ Il faut donner certains éléments aux élèves pour qu'ils puissent s'exprimer. L'élève doit être informé au minimum du type de production (lettre, article...), du destinataire s'il y en a un, et des modalités grammaticales (temps du récit, du dialogue...), et du thème.

spécialiste de la langue à le moyen d'avoir une base sur laquelle il peut s'appuyer pour travailler la discrimination auditive sans la fausser en prononçant mal les mots. L'utilisation de documents audio authentiques s'inscrit dans la lignée de l'approche communicationnelle, qui est à l'opposé de l'approche audio-visuelle, et favorise l'apprentissage de la langue (Evelyne Bérard, *L'approche communicative*, « Théories et pratiques », Clé International, 1987, p50-51). Ces documents ont une importance considérable ici puisqu'ils sont en lien direct avec l'image, on écoute un dialogue ou une histoire représentée par une ou plusieurs images dans le manuel.

On peut noter que dans les méthodes de *Ghostie* et *Let's be spooky!* – sujets des analyses ici, tout comme la méthode *Jumper cycle 3* -, de par sa construction, les *flashcards* ne sont pas totalement décontextualisées puisqu'elles reprennent des objets ou personnages vus auparavant. Les élèves ont donc un ancrage dans un contexte même si l'image qu'on leur montre est sortie de la situation dans laquelle les élèves l'ont vue pour la première fois. L'écrit n'est cependant pas étudié dans *Ghostie*, ceci est dû aux instructions officielles.

Le travail s'appuiera aussi sur la suite de manuels *Jumper* éditée par Belin, qui comporte trois volumes pour l'école élémentaire, allant du CE2 au CM2, car on s'intéresse ici aux manuels pour les élèves et donc, par conséquent, *Mini Jumper* ne sera pas étudié dans le cadre de ce mémoire car il ne dispose pas de manuels pour l'élève, mais seulement d'aides visuelles, comme des *flashcards* ou des affiches. La différence avec les méthodes citées plus haut, est qu'il propose différents types d'images, et ne se contente pas que de dessins, et il ne passe absolument pas par le biais de la vidéo. De plus, ces manuels traitent l'écrit et l'oral en même temps, on a donc les quatre compétences visées par le CECRL. Cette suite se compose d'un manuel du maître et d'un manuel pour l'élève qu'il peut utiliser en autonomie pour certaines activités. Bien que les personnages ne soient pas les mêmes sur toute la série (ils changent à partir d'un certain niveau), à ce titre on peut noter que pour une cohérence entre les niveaux, il aurait été préférable de garder les mêmes personnages afin de ne pas déstabiliser les élèves, même si, certes, le fait d'en avoir des nouveaux peut se justifier par l'envie de faire apprendre un lexique qui peut être différent (grâce notamment à l'histoire des personnages, à leur vécu, à ce qu'ils vivent, où ils le vivent...), mais cela aurait été possible aussi avec les personnages du niveau CE2 qui eux ont une histoire qui se construit tout au fil de l'avancement dans le manuel.

L'objectif de ce mémoire sera d'étudier la place et le rôle de l'image dans les manuels d'anglais à l'école primaire. Il s'agira de s'interroger sur la façon dont est utilisée l'image. Sert-elle simplement à illustrer un texte écrit ou oral et donc est-elle une décoration plus qu'une aide, ou bien est-elle un appui pour favoriser la communication ? Est-elle un outil qui sert à faire dire ou à faire interagir les élèves ? Tant de questions auxquelles ce mémoire tentera de répondre en s'appuyant sur un cadre théorique se basant essentiellement sur les travaux de Françoise Demougin dans *Voir ou lire : pour une éducation du regard*⁴, du colloque IMAGENE 98⁵, et *L'Image éducatrice ?* de Béatrice Hébuterne-Poinssac⁶, ainsi que sur l'article de Laurence Bardin, intitulé « *Le texte et l'image* » in *Communications*, volume 26, 1975, pp. 98-112.

Ce travail a été motivé par le fait d'avoir réalisé un TER portant sur l'image en première année de master. Il s'agissait d'un usage libre de l'image, c'est-à-dire dépourvu d'une utilisation d'un manuel. De plus, une sorte de paradoxe a attiré mon attention sur cette question des manuels, à savoir le fait qu'un manuel est obligatoire pour apprendre à lire le français en CP, or aucun manuel n'est obligatoire pour l'enseignement des langues vivantes étrangères, cela se justifie par les instructions officielles qui préconisent un enseignement par l'image dans un premier temps. Cependant, il y a une certaine contradiction, car les IO ne préconisent pas d'exposition à l'écrit en Cycle 2, alors que l'enseignement du français en cycle 2 se fait d'abord par association des graphèmes aux phonèmes.

Cette méthode est utilisée en Grèce où les langues vivantes étrangères sont enseignées comme l'est la langue nationale, ce qui permet des progrès plus importants puisqu'un élève de fin de CP en Grèce est capable d'écrire une phrase simple, de se présenter et de poser une question simple dans une langue étrangère⁷, pour atteindre le niveau B1 afin de valider le DELF B1 en classe de sixième. On constate donc un niveau nettement supérieur à celui des élèves français (A1 en fin de primaire, A2-B1 en fin de collège

⁴ 2003, L'Harmattan, 192p,

⁵ Organisé par l'Association nationale des conseillers pédagogiques, et dont la retranscription écrite s'intitule *L'Image à l'école, pourquoi ? Comment ?*, 1999, Hachette Education, 272p

⁶ 2000, Presses universitaires de France, 118p

⁷ Fait observé lors de mon stage dans l'école Saint-Joseph, Vólos, lors de l'année universitaire 2010-2011. On parle ici des élèves qui ne sont pas en difficulté.

d'après le Socle Commun des Connaissances et Compétences (S3C)), or l'enseignement se base sur des manuels, même s'il en est beaucoup plus détaché en ce qui concerne l'oral, et l'écrit s'apprend en même temps et pour la langue maternelle et pour la langue étrangère.

En ce qui concerne l'utilisation de l'image, ce qui a aiguisé ma curiosité est le passage systématique par l'écrit pour les élèves de cycle 3, alors qu'une simple image suffit à des élèves de cycle 2 pour assimiler le mot. L'étude du rôle de l'image dans les manuels de langue m'a donc paru intéressante, sachant que les enfants cherchent à passer par l'écrit à chaque fois, on peut donc s'interroger sur l'intérêt de l'image dans ces manuels, une simple traduction de mot clés ne suffirait-elle pas ? Les élèves n'auraient plus qu'à associer la représentation mentale, qu'ils associent au mot en français, au mot en anglais. En plus de cette interrogation, je me suis demandé à quoi pouvait ressembler un manuel de langue à l'école élémentaire. Je me suis demandé s'il y avait une préparation à l'utilisation des manuels d'anglais de type collège, ou si les manuels étaient exactement organisés comme ceux du collège, c'est-à-dire avec des unités traitant un thème différent pour chacune d'entre elles mais ce thème étant un prétexte à une étude des items lexicaux, grammaticaux et syntaxiques. Ou bien est-ce que ces manuels traitent-ils d'une histoire avec des personnages récurrents, le tout sans unités distinctes pour l'élève. Dans ce cas, on peut supposer que les images seront importantes pour la compréhension de l'histoire concernant les personnages, les lieux qu'ils fréquentent etc ; mais seront-elles pertinentes pour l'acquisition de lexique et pour l'incitation à communiquer ? Car la communication est une partie essentielle des programmes en langues vivantes, qui s'appuient sur le Cadre Européen Commun de Référence des Langues (CECRL), c'est une des compétences que les élèves doivent travailler (production et compréhension orale), mais ils doivent aussi travailler la production écrite et la compréhension écrite, c'est encore un argument qui peut faire douter de la pertinence de l'image dans les manuels dans le sens où elle ne sert qu'à soutenir la compréhension, ou pour aider les élèves qui n'ont pas compris, en étant redondante avec le texte.

Le mémoire traitera dans une première partie l'aspect formel de ce thème de recherche, c'est-à-dire l'apport théorique ainsi que les liens avec les instructions officielles. Puis il sera question du rôle de l'image dans les manuels, son utilisation et

ses formes, et enfin la dernière partie traitera du lien image-texte dans l'apprentissage des langues vivantes grâce aux manuels scolaires.

I - Les référents théoriques

A – Les programmes officiels

A.1 Au cycle 2

L'enseignement d'une langue vivante est obligatoire à partir du CP, pour le cycle 2, hors Grande Section⁸(GS), il peut s'inscrire dans la partie « Découverte du monde » si on prend en compte l'aspect culturel, il s'agit avant tout d'une initiation à la langue cible comme le montre cet extrait du site du ministère de l'Éducation Nationale :

Les élèves découvrent très tôt l'existence de langues différentes dans leur environnement, comme à l'étranger. Dès le cours préparatoire, une première sensibilisation à une langue vivante est conduite à l'oral. Au cours élémentaire première année, l'enseignement d'une langue associe l'oral et l'écrit. Il privilégie la compréhension et l'expression orale.⁹

On constate que l'enseignement se fait primordialement par l'oral, ce afin d'habituer les élèves à discriminer les sons¹⁰ - chaque séance ou séquence ayant un objectif phonologique – et ainsi accroître la conscience phonologique, qui permet de segmenter la chaîne sonore en mots et le mot entendu en sons – et la conscience phonémique, qui est un palier supérieur à la conscience phonologique, l'enfant peut

⁸ On peut tout de même faire de l'éveil aux langues en Grande Section, sur la base de ce qui se fait en classe de CP

⁹ <http://www.education.gouv.fr/cid38/presentation-des-programmes-a-l-ecole-elementaire.html>

¹⁰ Et aussi à cause d'une tendance au « calque phonétique », les élèves liront les mots avec la phonétique française, qui est la seule qu'ils connaissent jusqu'à l'enseignement des langues vivantes. Ce problème peut être fixé par la répétition des mots.

casser la syllabe pour extraire la plus petite unité de son, le phonème, la lecture contribue au développement total de cette conscience phonémique.

Le développement de cette dernière ayant lieu vers l'âge de sept ans, il est donc normal que l'apprentissage des sons soit valorisé au dépens de l'apprentissage de l'écrit dans la langue étrangère – même si les enfants dès le CE1 sont capables et doivent orthographier des mots en LVE¹¹ – car des interférences entre langue maternelle (LM), la langue de scolarisation et la LV2 pourraient intervenir, l'une pouvant déteindre sur l'autre. L'utilisation de l'image est donc justifiée, car elle permet de se passer de l'écrit pour faire comprendre des notions et pour évaluer les élèves aussi bien à l'oral qu'à l'écrit.

A.2 Au cycle 3

Le cycle 3 marque un tournant dans l'enseignement des langues, en effet une place plus importante est accordée à l'écrit bien que l'oral soit toujours privilégié, on fait désormais de la grammaire et la part culturelle devient plus importante, comme annoncé par le ministère :

À partir du C.E.2, les activités orales de compréhension et d'expression sont une priorité. Le vocabulaire s'enrichit et les composantes sonores de la langue restent une préoccupation constante. En grammaire, l'objectif visé est celui de l'utilisation de formes élémentaires. Les connaissances sur les modes de vie du pays viennent favoriser la compréhension d'autres façons d'être et d'agir.

En fin de C.M.2, les élèves doivent avoir acquis les compétences nécessaires à la communication élémentaire définie par le niveau A1 du Cadre européen commun de référence pour les langues. »¹²

Les LVE doivent être étudiées 1h30 par semaine en cycle 3, soit sous la forme de deux cours de 45 minutes, soit 3 cours de 30 minutes. Le cycle 3 est une préparation au collège, les élèves doivent acquérir les bases minimales pour pouvoir continuer leur progression jusqu'au niveau A2 du CECRL – qui est un objectif du socle commun. Le passage par l'écrit devient plus systématique, on étudie un peu une syntaxe

¹¹ Ceci est une compétence des programmes de 2008

¹² <http://www.education.gouv.fr/cid38/presentation-des-programmes-a-l-ecole-elementaire.html>

« simplifiée »¹³ des phrases pour poser des questions ou faire une phrase. L'acquisition du niveau A1 signifie une certaine maîtrise de l'écrit, d'où une part plus importante dans l'enseignement des LVE.

B- L'image dans l'enseignement

B.1 Définition de l'image

« Image » est un terme polysémique, il désigne à la fois la représentation que l'on se fait de quelque chose (l'image des Anglais ; l'image mentale), l'impression que l'on veut donner aux autres (l'image conviviale, sympathique et moderne de Apple, par exemple), mais aussi une panoplie d'objets visuels (photographies, dessins, cartes de tous genres, films, animations numériques...). Il s'agit donc bien de traiter de ce dernier point dans cette partie.

L'image fut introduite dans l'enseignement au VIIIe siècle après le concile de Nicée ; l'Eglise s'approprie alors l'image pour éduquer les croyants. Elle fut longtemps bannie de l'enseignement, comme l'explique François Dagognet¹⁴ (CPAEIN, 1999, p56). On entend ici par image une représentation fixe ou animée d'un objet, d'une action ou d'un concept, on inclue donc les images animées, comme les films ou dessins animés, entre autre, qui sont souvent oubliés lorsqu'on parle d'images ; on va donc à l'encontre du clivage image fixe – image animée.

Par représentation, il faut comprendre que l'image, quelle qu'elle soit – dessin, photographie, carte...- n'est pas l'objet qu'elle contient, toutes les images sont des représentations d'éléments existants. René La Borderie illustre cette idée en affirmant qu' « il est plus facile de présenter une photo d'un éléphant plutôt que d'amener un

¹³ Par syntaxe simplifiée il faut comprendre une étude sans nommer les mots par leur nature, ainsi l'auxiliaire *DO* sera appelé « *Do* » et non « *auxiliaire* » afin d'éviter de perdre les élèves. On étudie la position des mots dans la phrase, les règles simples sont données (place de l'adjectif, mots en *wh-* etc). Ceci est mentionné dans Jumper, comme de la grammaire intuitive

¹⁴ Intervention dans le colloque Imagène 98

éléphant dans sa classe ; d'utiliser un vidéogramme pour expliquer les apparences d'une éruption volcanique que d'amener sa classe au pied de l'Etna au bon moment » (CPAEIN, 1999, 111). L'utilisation de l'image relève donc de la facilité à représenter des éléments réels¹⁵ qui ne pourraient être vus par les élèves si on ne disposait pas d'images pour les leur montrer. C'est donc un outil indispensable dans l'enseignement, non seulement pour les langues, mais aussi pour les mathématiques, notamment en géométrie – un dessin de polygone est ici considéré comme une image – ou encore en histoire et en géographie etc. Toutes les matières, de l'école primaire jusqu'en classe de terminale¹⁶, ont recours à l'image, elle a donc une importance non négligeable dans l'enseignement. Cependant, toutes les images ne sont pas bonnes à montrer, comme l'explique F.Dagognet, lorsqu'il cite l'exemple du chiliogone – polygone à mille côtés - qui est difficilement représentable en visuel, car proche du cercle.

B.2 Les types d'images dans les manuels de langue

L'image est utilisée dans l'enseignement des langues depuis la fin du XIXe siècle et elle n'a cessé d'évoluer depuis son introduction. Plusieurs courants d'enseignement sont la cause de ces évolutions, l'image n'a donc pas toujours eu le même statut. On compte quatre statuts pour l'image, d'après la classification de Mireille Quivy et Claire Tardieu dans le *Glossaire de didactique de l'anglais* (1997, extrait dans le fascicule de Mme Clavères, *Didactique de l'anglais : Histoire de l'épistémologie*, Année universitaire 2009 – 2010, p296 – 297)¹⁷, caractéristiques des courants d'enseignement.

Le premier statut est celui de l'image codée, qui fut utilisée lors du courant structuraliste dans les années 1960. L'image est vidée d'implicite, elle est caractérisée par un grand minimalisme dans sa conception – fond vide, personnages vides d'expression – elle ne se concentre que sur le sens, elle doit faire dire quelque chose. C'est une « image grammaticale », c'est-à-dire conçue pour exploiter des formules en langue étrangère. Elle était donc « monovalente » (Quivy, Tardieu, fascicule M.H

¹⁵ D'après la thèse de F.Dagognet, toutes les images sont des représentations du réel, même pour le designer qui se charge d'esquisser un concept car qui n'existe pas dans la réalité, le fait est qu'il s'est inspiré d'éléments réels pour le dessiner, il en va de même pour les objets de science-fiction, comme des vaisseaux spatiaux, qui sont inspirés d'éléments réels (réacteurs d'avion, ailes etc..)

¹⁶ Seule la philosophie est encore enseignée sans une utilisation généralisée de l'image comme l'explique F.Dagognet (CPAIEIN, 1999, 62)

Clavères p296) dans le sens où elle n'avait qu'une seule signification. Dépourvue de toute identité culturelle, cette image n'avait pour but que l'utilisation de fonctions langagières pures et simples, aucune place n'était laissée à la libre expression des élèves, aucun apport d'ouverture sur le monde non plus : c'est en quelque sorte l'équivalent du texte grammatical qui ne sert qu'à faire travailler un point précis de la langue.

Par la suite, les manuels, dans les années 1970, virent l'apparition de l'image illustration, qui s'oppose à l'image codée en plusieurs points. Premièrement, elle invite au dialogue, elle contient de l'implicite de par sa complexité comparée à l'image codée – elle contient un contexte car elle est ancrée dans une certaine situation, et les personnages expriment des émotions, ainsi utilise-t-on l'aspect affectif. Elle contient aussi une multiplicité de détails qui s'accumulent. L'élève doit donc dire ce qu'il voit et deviner les implicites que les détails engendrent. L'image « crée un réflexe de convocation alliant visuel, représentation mentale et structure linguistique » (Quivy, Tardieu, fascicule M.H Clavères p296) ce qui signifie que l'on doit dire des choses bien précises – description de l'image brute, sans encore accéder au deuxième niveau de lecture détails visibles - grâce à cette image, en utilisant une certaine structure grammaticale – souvent donnée par le manuel. De plus, des stéréotypes peuvent être véhiculés à l'intérieur de ces images, à l'inverse des images codées qui étaient épurées de tout contenu culturel. Ce type d'image n'a cessé d'apparaître dans les manuels depuis sa création.

L'émergence de l'approche communicationnelle – ou méthode communicative – entraîna avec elle une nouvelle forme d'image censée faire « communiquer plus », il s'agit de l'image situation :

A la différence de l'illustration, elle se passe de texte d'accompagnement. L'image devient support de la communication, elle impulse le dialogue, elle est le déclencheur d'expression. Elle n'explique pas une situation, elle la crée. A partir de là, le lecteur d'image met en scène son propre discours sur l'image » (Quivy, Tardieu, fascicule M.H Clavères p297)

Son utilisation repose sur l'implicite et donc l'imagination de la personne qui lit l'image. Elle permet d'exploiter des fonctions langagières précises – locution utilisée pour un objectif particulier (demander son chemin, se présenter etc.) – tout en laissant libre cours à l'élève pour exploiter les non-dits de cette image. Elle est donc moins contraignante du point de vue du discours que l'élève peut produire à partir de cette image par rapport à l'image illustration puisqu'il n'est plus que partiellement guidé.

L'image authentique est le dernier type d'image recensé par M. Quivy et C. Tardieu. Elle est apparue dans les années 1990, au moment où la mondialisation et l'accès au multimédia¹⁸ s'accroissent. C'est « un instant de réel », une image qui représente la vie quotidienne dans un pays étranger. Ce n'est plus un dessin : elle est donc chargée culturellement parlant, puisque l'élève peut observer tous les objets culturels qu'utilisent les personnes vivant dans le pays en question. Tous les domaines sont concernés : cela peut être gastronomique, comme le *fish n' ships* ou la *marmalade*, vestimentaire (kilts écossais, uniformes en Angleterre, garde de Westminster, uniforme des policiers britanniques etc.), ou des objets de la vie quotidienne (*taxicabs* de Londres ou *yellow cabs* de New York, les cabines téléphoniques rouges de Londres, pièces de monnaie etc.), des monuments (*Martin Luther King Monument* de Compton, le Palais de Westminster, *Watts Towers* etc.) - ou bien encore observer un lieu du pays étudié comme, par exemple, *San Francisco Bay* ou le lac du Loch Ness – il ne faut pas oublier que les lieux sont aussi vecteurs de culture que ce soit par le paysage (quartiers en quadrillage) ou par les mythes qu'ils ont créés – et ainsi de suite. Ces images sont de plus en plus utilisées car elles permettent un questionnement chez l'élève qui aura tendance à vouloir en savoir plus sur la culture étrangère, et qui s'interrogera sur les différences entre le pays étudié et le sien, l'image devient donc un « medium de cognition » de par cette interrogation de l'élève. C'est aussi un moyen de connaissance, car une méthode doit être utilisée pour lire et interpréter cette image, repérer les décalages culturels etc. Il faut donc être attentif en tant qu'enseignant, et aiguïser l'esprit critique des élèves pour qu'ils puissent lire les images correctement, notamment si on utilise des affiches de propagande. Un des grands avantages de ce type d'image est

¹⁸ Par multimédia, on entend ici plusieurs médias comme la télévision, les journaux papiers et les revues, principaux diffuseurs d'images.

qu'il est utilisé dans plusieurs matières, l'apprentissage de sa lecture est donc plus rapide.

B.3 Justification de l'utilisation de l'image en cours de langue

L'utilisation de l'image est justifiée au cycle 2, car elle permet de se passer de l'écrit pour faire comprendre des notions et pour évaluer les élèves aussi bien à l'oral qu'à l'écrit. L'utilisation de flashcards permet aux élèves d'acquérir un lexique suffisant pour pouvoir commencer à emmagasiner un bagage grammatical en cycle 3. Les flashcards permettent aussi d'acquérir des fonctions langagières simples (« *I am happy/sad/so-so* » « *I like potatoes/cheese/eggs...* »), notamment lors des phases de rituels ou lors des phases de jeu (« *X is missing* » lors du jeu de Kim). De plus, l'enseignement au cycle 2 passe beaucoup par l'image dans quelle que soit la quelle matière. Le besoin d'écrire est moins présent chez les élèves de cycle 2 que chez les élèves de cycle 3, dû à un conditionnement.

Plus les élèves avancent dans leur scolarité, moins l'image est présente. C'est ce qu'il se passe en cycle 3, dès le CE2, les élèves ressentent le besoin d'écrire tous les mots qu'ils entendent en cours de langue. Or l'image permet d'éviter la retranscription écrite en première exposition – c'est-à-dire lors de la phase de découverte – de mots à l'orthographe trop compliquée, ou trop éloignée du français (« *cheese* », « *like* », « *bread* ») et qui ne permettrait pas aux élèves d'associer un sens à ces mots. L'association texte-image fait cependant une apparition plus prononcée, notamment par le biais des manuels¹⁹. Les images sont donc une aide à la compréhension et à l'apprentissage de la langue.

¹⁹ Au cycle 2, les élèves peuvent aussi disposer d'un manuel, mais l'importance de l'écrit sera moindre. Par exemple, les activités de *Cup of tea CE1* peuvent se passer d'écrit pour toute une leçon (unit 1 Chant, unit 1 Civilization England), ce qui n'est pas le cas de *Jumper CM2* qui fait pratiquer l'écrit lors de presque toutes les *lesson*. Cependant, l'écrit est utilisé dans *Cup of tea*, pour résumer une leçon ou pour présenter des objets par exemple.

C- Les manuels dans l'enseignement des langues vivantes

C/1 Qu'est-ce qu'un manuel ?

Le manuel est un outil fondamental dans l'enseignement en général. Il permet d'avoir un point d'appui à la fois pour le maître quand il s'agit faire la classe lorsqu'il n'est pas spécialiste de la matière à enseigner – comme c'est souvent le cas à l'école primaire – et pour l'élève qui apprend et qui peut donc se référer à un support visuel et manipulable qui lui permet un apprentissage guidé par des images, des textes ou des règles diverses et variées. En ce qui concerne l'enseignement des langues, il est souvent couplé à un support auditif tel qu'une cassette audio ou un compact disc.

Yvonne Cossu analyse des manuels et extrait quatre éléments qui les composent (Bailly Danielle, *Les Mots de la didactique des langues : le cas de l'anglais*, Ophrys, 1998. Manuel scolaire pp156-157)²⁰ :

1. Un avant-propos qui présente les motivations de(s) auteur(s) et qui s'adresse aussi bien à l'élève qu'au professeur. Il indique les objectifs généraux, une présentation plus ou moins large des IO. Il peut aussi présenter la progression sur l'année, même si on la retrouve dans la table des matières.
2. Une table des matières (généralement sous forme de tableau) qui donne des repères concernant la progression en faisant apparaître l'ordre des leçons et les objectifs visés par celles-ci, qu'ils soient d'ordres grammatical, phonologique, ou lexical ; ainsi que les compétences à acquérir avec l'apparition du S3C²¹, et du CECRL²² – texte clé de l'enseignement des langues vivantes en Europe.
3. Un livre du professeur qui détaille les leçons en profondeur en justifiant le choix des documents, analysant les exercices en anticipant les éventuelles difficultés que les élèves peuvent

²⁰ Bailly Danielle, *Les Mots de la didactique des langues : le cas de l'anglais*, Ophrys, 1998. Manuel scolaire pp156-157

²¹ Socle Commun de Compétences et de Connaissances

²² Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues

rencontrer, et les aides à fournir dans le cas où des élèves seraient confrontés à ces difficultés. Il explique aussi tout le déroulement des exercices, étape par étape.

4. Un cahier d'activité (« workbook » en ce qui concerne l'anglais) destiné à l'élève, dans lequel il peut s'exercer indépendamment de ce qui est fait en cours. Ce cahier propose des exercices supplémentaires d'approfondissement de ce qui a été vu en classe, ainsi que des exercices de compréhension orale qui sont faits en classe.

C.2 Utilisation du manuel dans l'enseignement en France²³

C/2.1 Un manuel peu contrôlé par l'état

L'utilisation du manuel dans l'enseignement en France remonte au XVe siècle. A cette époque, pour bien enseigner, il faut réunir des élèves dans une salle et leur parler collectivement, ce qui est nouveau pour la période. C'est le début de l'utilisation des manuels, qui n'étaient donc pas nombreux. Il faudra attendre la fin du XVIIe siècle et la rédaction de *La Conduite des écoles* par Jean Baptiste Delasalle pour que les manuels prolifèrent et soient utilisés collectivement en classe. C'est le début de la pédagogie exercée aujourd'hui concernant l'utilisation de manuels scolaires.

Il n'y aura pas d'évolutions majeures jusqu'à la seconde partie du XVIIIe siècle. En effet, suite à l'exil forcé des jésuites – composant la majorité du corps enseignant du second degré – le royaume de France se retrouve en pénurie d'enseignants, il faut donc trouver un moyen pour en former beaucoup rapidement. En 1763 est publié un traité (*De l'Education nationale*) à la suite de quoi, un concours pour la rédaction d'un bon manuel scolaire est lancé ce qui engendra une recrudescence des manuels entre 1760 et

²³ Ceci est un résumé du séminaire qu'a donné Christian Nique (ancien recteur de l'académie de Montpellier) à l'IUFM de Montpellier, site de Nîmes, en 2011.

1793. A cette époque, le manuel est surtout conçu dans l'optique de proposer un bon enseignement.

C.2.2 Le manuel « d'Etat »

A partir de 1833, François Guizot, qui structure alors le système éducatif, demande un état des lieux des écoles. Le résultat présente un enseignement déplorable, dispensé par des enseignants qui ont un autre métier en plus de celui d'enseignant. Le ministre fait alors rédiger plusieurs manuels (morale, religion, histoire géographie, mathématiques, lecture...) par des scientifiques ou des proches, et les fait diffuser. Leur utilisation se fera par le biais des écoles normales. Après le départ de Guizot, les inspecteurs considéreront les manuels comme utiles mais pas suffisants pour prodiguer un bon enseignement.

C.2.3 La liberté pédagogique

A partir de 1850, le manuel d'Etat est considéré comme inapplicable, on décide alors, dès 1864, de proposer aux enseignants de soumettre un choix de manuels lors des conseils académiques. Cette initiative fut couronnée de succès. En 1872, Jules Simon donne le libre choix des manuels aux enseignants, la bibliothèque pédagogique se constitue alors.

En 1880, Jules Ferry, alors ministre de l'instruction publique, signe un décret demandant aux maîtres du secondaire de se réunir dans les cantons et de dresser les listes des livres à utiliser. Cette même initiative sera appliquée aux maîtres du primaire l'année suivante.

Cependant, bien que ce système fonctionne très bien, il y aura plusieurs oppositions entre la France catholique et la France laïque – certains manuels caricaturant l'ancien régime, des évêques demandent la neutralité des manuels au début du XXe siècle, les pères de famille peuvent contester un choix de livre... Jusqu'en 1939, les professeurs bénéficieront de la liberté pédagogique ainsi que de la bibliothèque pédagogique.

C.2.4 Le manuel et l'époque moderne

Des années 1950 aux années 1960, les inspecteurs ont un grand rôle dans le choix des manuels. Après 1968, les enseignants se démarquent de plus en plus de ce qu'on tenter de leur imposer. A partir de 1984, des incidents ont lieu avec certains manuels, les

ministres ne peuvent intervenir auprès des éditeurs, la liberté pédagogique a atteint une limite qui ne sera encadrée législativement parlant qu'à partir de 2005 et la loi Fillon.

On constate un autre frein à la liberté pédagogique lorsque Gilles de Robien interdit la méthode globale en lecture au CP.

C.2.5 Bilan

On remarque donc que l'utilisation des manuels dans l'enseignement en France est très prégnante. Elle consiste, à l'origine, en une volonté de prodiguer un enseignement de qualité, puis petit à petit, les enseignants se sont appropriés ces manuels qui sont devenus des aides précieuses. Cependant il faut tout de même se méfier de certains manuels qui, comme le montrent les incidents passés, ne sont pas adaptés à la classe, leur choix incombe aux équipes pédagogiques après discussion. Il faut donc rester sur ses gardes lorsque l'on utilise un manuel.

II Analyse des manuels Jumper et de leurs images

A - Construction des manuels

A.1 La progression et l'ancrage dans les textes officiels

La collection *Jumper* cycle 3 offre une progression spiralaire, c'est-à-dire que les items acquis lors d'une année sont approfondis l'année suivante. C'est l'exemple de la première séance de CM1 qui reprend la quasi-totalité des acquis de CE2 pour les utiliser pendant cette même séance, et les approfondir lors des séances suivantes, cela s'applique aussi aux objectifs culturels ; on étudie donc Halloween en CE2 - qui est une fête très connue des élèves de cet âge – pour ensuite s'intéresser à Guy Fawkes en CM1 – dont l'histoire est moins connue, voire pas du tout. On remarque aussi la complexité des tournures qui évolue – I'm + nom propre au CE2, *How old are you ? / What's... ?* au CM1, *What would you like ? I'd like...* au CM2.

Les progressions annuelles sont déclinées en quatre parties : structure et fonction, prononciation, lexique, culture. Ces quatre éléments sont directement extraits du Cadre Européen Commun de Référence des Langues (CECRL). Les fonctions peuvent être considérées comme des capacités (comprendre une consigne), les structures comme des éléments grammaticaux, déclinés dans le CECRL sous la forme « d'éléments » (morphèmes, mots), de « catégories » (nombre, genre, temps), de « classes » (conjugaison), les « relations » (accord, régime)²⁴. On remarque que la notion de structures est employée elle aussi dans le CECRL, mais avec un sens différent. En effet, structure dans le CECRL désigne « *des mots composés, des syntagmes, des propositions (principale subordonnée, coordonnée), des phrases (simple, composée, complexe)* », alors que dans les manuels *Jumper*, « structure » recouvre l'ensemble des compétences grammaticales du CECRL.

²⁴ Les éléments entre parenthèses ne sont que des exemples, ils ne représentent pas la totalité des items découlant de ces sous catégories constituant la grammaire d'une langue d'après le CECRL. La liste complète se trouve dans le document intitulé « *Apprentissage des langues et citoyenneté européenne* » UN CADRE EUROPÉEN COMMUN DE RÉFÉRENCE POUR LES LANGUES : APPRENDRE, ENSEIGNER, ÉVALUER Division des politiques linguistiques, Strasbourg, 2001, p89 (version électronique disponible à l'adresse suivante : http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Source/Framework_FR.pdf (visité le 25 mai 2012 pour la dernière fois)

De plus, ces « structures » de *Jumper* obéissent à l'exigence de communication demandée respectivement par le CECRL et les programmes de juin 2008²⁵

Promouvoir des programmes de recherche et de développement visant à introduire, à tous les niveaux de l'enseignement, les méthodes²⁶ et matériels les mieux adaptés pour permettre à des apprenants de catégories différentes d'acquérir une aptitude à communiquer correspondant à leurs besoins particuliers (CECRL, p10).²⁷

Au cycle 3, l'enseignement vise l'acquisition de compétences plus assurées permettant l'usage d'une langue étrangère en situations de communication adaptées à un jeune élève. Il a également pour objectif l'acquisition de connaissances linguistiques et culturelles (*Progressions pour le cours élémentaire deuxième année et le cours moyen, langue vivante*, janvier 2012, p2).

Le fait de poser des questions et d'y répondre est donc un moyen de communiquer, car ces questions pourront être réinvesties pour la plupart lors d'une discussion avec un locuteur natif, par exemple, – ce qui est l'objectif final de l'acquisition d'une langue étrangère lors de la scolarité obligatoire en France. L'acquisition de la structure grammaticale de la phrase, en plus du vocabulaire, ancre encore plus *Jumper* dans les deux textes officiels qui régissent l'enseignement des langues vivantes en France.

Il y a une progressivité des apprentissages tout en obéissant à l'exigence de communication : les items à acquérir sont adaptés au niveau des élèves. Par exemple, on aborde implicitement les notions de dénombrable/indénombrable au CM2, la subtilité de la notion étant trop complexe pour des enfants de CE2. On remarque, par ailleurs, que le CE2 est centré sur les questions en *What* + 3^e personne du singulier, alors qu'au CM2 on utilise plusieurs mots interrogatifs (*where, why, when, whose, how*) ainsi que des questions avec des modaux uniquement (*can & do*), de plus, le sujet n'est plus forcément la troisième personne du singulier, on utilise le pronom personnel *you*. Ceci

²⁵ CECRL et programmes sont très fortement liés puisque ces derniers s'inspirent du CECRL, qui a été mis en place en France (résolution du Conseil de l'Union Européenne de janvier 2002), et qui proposent des progressions adaptées aux élèves en fonction, toujours, des demandes du CECRL.

²⁵Bis Bien que les manuels utilisés ici obéissent aux programmes de 2002, puisque conçus en 2006, ils obéissent aussi aux programmes de 2008 des langues vivantes, puisqu'ils sont pratiquement inchangés (la différence majeure étant une progressivité des apprentissages signalées dans les programmes de 2008)

²⁶ On peut souligner l'importance accordée à l'utilisation de méthodes par le CECRL, en plus de l'attachement fort aux manuels en France.

peut s'expliquer par la difficulté des élèves, au début de l'apprentissage de la langue, à parvenir à dire *I* et à l'associer à leur propre personne.

L'objectif final de cette collection est d'atteindre le niveau A1 du CECRL²⁸. En ce sens la majorité des items sont atteints, cependant on peut rester dubitatifs quant à la validation de certains items, notamment en compréhension écrite – il faut par exemple s'accorder sur ce que représente pour le CECRL « *un texte simple donnant des informations* » et des « *descriptions courtes et simples* » dans le cadre de la compréhension écrite. Si l'on entend par ces termes des histoires courtes transcrites à l'écrit, il n'y a que très peu de textes écrits correspondant à cette classification dans *Jumper*. Cependant, si on considère des fiches d'identité²⁹ comme un texte correspondant aux exigences du niveau A1 du CECRL, on peut dire que la compétence de compréhension est atteinte. D'après la progression, les compétences de compréhension orale et de productions orale et écrite devraient être atteintes par les élèves.

A.2 Organisation des éléments du manuel

Le but de cette sous partie est de décrire la façon dont sont disposés les éléments sur les pages du manuel, plus précisément de donner la nature des documents, leur quantité, l'impact sur les élèves, et la façon dont ils sont utilisés. Il sera donc question de tenter de dégager des points communs selon les phases

²⁸ Cf. annexes pXIV

²⁹ Cf. annexes pVIII

d'apprentissage. Ici, ces dernières sont au nombre de quatre : acquisition de vocabulaire, travail grammatical, travail culturel, compréhension de texte. Le tableau ci-dessous³⁰ décline ces phases d'apprentissages dans les trois manuels.

Phase	Manuels	Types de documents	Quantité et taille	Impact	Utilisation
Acquisition de vocabulaire	Jumper CE2	Images situations, images à compléter & images codées	Autant d'images que de mots à apprendre. Elles sont de taille moyenne (environ 5cmx4cm)	Permet d'assigner un mot à une image, il y a monovalence entre l'objectif lexical et l'image, aussi il y a redondance entre image et texte audio. La complétion d'une image permet	Lecture de gauche à droite afin que le premier mot prononcé sur la bande sonore corresponde au premier dessin à gauche

³⁰ L'utilisation d'un tableau, aussi long soit-il ici, facilite la compréhension. Il serait très fastidieux de décrire ces items dans un texte, et la compréhension n'en serait que plus difficile. On peut ici observer la progressivité des supports lors de chaque année.

				d'associer un geste graphique à un mot et ainsi ancrer un peu plus un mot dans l'esprit de l'élève.	
--	--	--	--	---	--

Phase	Manuels	Documents	Quantité et taille	Impact	Utilisation
Acquisition de vocabulaire	Jumper CM1	« posters » ³¹ , images situations, images codées, illustrations	Généraleme nt, autant que de mots nouveaux à connaître, dans ce cas ce sont des images codées ou	Permet d'assigner une prononciation à une transcription écrite, puis d'y associer une représentation imagée.	On va du texte vers l'image. Les images ne sont pas forcément ordonnées, et parfois même l'ordre de diction est laissé

³¹ Les posters sont des mots, sous forme d'étiquettes, qui peuvent être affichées au tableau ou dans un coin de la classe (comme mentionné dans le guide du maître)

			<p>situation.</p> <p>Mais parfois une image prenant la totalité de la page et contenant tous les items peut être utilisée.</p>		<p>libre à l'élève (description d'image par exemple)</p>
	<p>Jumper CM2</p> <p>Jumper CM2</p>	<p>Images situations, images codées, images authentiques, illustrations</p>	<p>Autant que de mots concrets (visualisables par image, comme les monuments, les aliments, des actions</p>	<p>Permet d'assigner un mot ou une idée à une image. La double utilisation par moment d'illustrations à des images authentiques (pp</p>	<p>Pas toujours ordonné. Peut se faire comme en CE2, mais aussi peut être un travail de recherche d'image à associer dans le cadre d'une</p>

			physiques...) . Elles sont de taille moyenne, comme au CE2.	6 ; 14) permet d'ancrer deux images pour le même mot, ce qui évite la fixité engendrée par une seule représentation	contextualisation du vocabulaire (moment après que l'enseignant ait présenté les mots oralement)
Phase	Manuel	Types de documents	Quantité et taille	Impact	Utilisation
Travail grammatical	Jumper CE2	Images situations, illustrations	Variable, en fonction de la difficulté de la notion. Il s'agit de dessins plus petits (2x4cm environ)	Prétexte à l'utilisation de la notion. Les images symbolisent des mots qui sont employés avec la locution grammaticale (ex : <i>I am tired.</i> On travaille <i>I</i>	Au bon gré de l'élève et de l'enseignant. Les images prétextes n'exigent pas un ordre de lecture précis. Cependant, elles demandent une bonne maîtrise du vocabulaire

				<p><i>am...</i>, les vignettes représentant des adjectifs comme <i>tired, sad, scary</i>, ne sont que des prétextes à l'utilisation de la tournure <i>I am</i>)</p>	<p>pour pouvoir l'associer à la notion grammaticale.</p>
--	--	--	--	---	--

Phases	Manuels	Documents	Quantité et taille	Impact	Utilisation
Travail grammatical	Jumper CM1	Illustrations, images situations, textes	<p>Variable, plus la difficulté de la structure est importante, plus il y a d'images. La taille</p>	<p>Travail indirect, l'image est un prétexte à l'emploi de la structure, qui est présentée par un texte audio ou</p>	<p>La piste sonore dicte l'ordre. Il ne s'agit pas toujours du sens de lecture conventionnel, on peut avoir une sorte de labyrinthe par</p>

			varie de la petite image iconique, à la demi-page. Les textes sont assez courts (inférieur à 10lignes)	écrit.	exemple ³² . Les images à compléter servent de prétexte à la transcription écrite de la locution grammaticale.
	Jumper CM2	Images situations, illustrations, textes	Variable, en fonction de la difficulté de la notion à aborder. Les images sont petites, ce sont	Images prétextes à l'emploi de la locution grammaticale. Le texte est là pour faire « photographe » la locution aux élèves (le plus souvent	Souvent soumises à une piste sonore qui impose un ordre (de gauche à droite) ; mais peut aussi être une recherche de mots à associer à des images.
	Jumper CM2				

³² Cf. annexes pVIII, *Jumper CM1, Lesson 14*

			presque des icônes.	présentée sous forme de question). Les élèves lisent le texte mais n'emploient pas la locution à l'écrit.	
Phase	Manuel	Types de documents	Quantité et taille	Impact	Utilisation
Travail culturel	Jumper CE2	Images authentiques, illustrations	Variables, dépend de l'objet à montrer (tour, rue, quartier...). Le nombre fluctue	Dissiper l'imagination de l'élève en le mettant directement face à la réalité (dans le cas des images authentiques). Associe un	Sont présentées comme un fait culturel. Elles relèvent plus de l'anecdote que d'une prise de conscience d'un écart culturel. Elles ne sont pas

			entre 1 et 4.	dessin à une représentation réelle (illustration couplée à une image authentique)	toujours exploitées.
	Jumper CM1	Images authentiques, illustrations	Nombre variable, dépend de ce que l'on veut faire acquérir (une « légende », un fait historique (Guy Fawkes), ou un sport ou objet	L'association illustration-image authentique permet d'éviter ici aussi la fixité d'une image, on a deux représentations de la même chose. Par contre, l'usage des images séquencées se	Les images séquencées sont couplées à une bande sonore pour les dialogues entre les personnages de ces images. Les images authentiques sont introduites par l'enseignant, qui explique ce qu'il se passe ou

			<p>traditionnels .) Cela peut consister en des images séquencées sur plusieurs pages, ou des images authentique s de taille moyenne (10x5cm environ)</p>	<p>justifie par la complexité des histoires à raconter, elles permettent de transporter l'élève dans une autre époque, avec une <i>recontextualisati on.</i></p>	<p>qui décrit l'objet.</p>
	Jumper CM2	Images authentiques, illustrations	Idem que le CE2	Idem que le CE2	Idem que le CE2

Phase	Manuel	Types de documents	Quantité et taille	Impact	Utilisation
Compréhension de texte ³³	Jumper CE2	Illustrations, images situations, texte écrit	Variable : les images peuvent être grandes (page entière) ou occuper la moitié de la page. Les	Permet d'imager le texte afin de forger du sens chez les élèves. Les images sont simples et univoques afin d'éviter les digressions de compréhension	Inhérentes au texte audio. L'image représente la situation du texte, les élèves s'appuient dessus pour comprendre ce qui est dit, ils saisissent le sens

³³ Il s'agit ici de textes oralisés, la compétence de compréhension écrite étant traitée par l'utilisation de flashcards

			textes quant à eux sont assez courts (moins d'une demi-dizaine de lignes)	(s'intéresser à un objet en arrière-plan au lieu de suivre l'action principale, par exemple). Le texte écrit se limite le plus souvent à quelques mots connus à écrire.	même s'ils ne saisissent pas les phonèmes, dans un premier temps, et les mots dans un second temps. Le texte écrit permet de réinvestir le vocabulaire déjà connu en l'écrivant.
	Jumper CM1	Images situations, textes écrit partiels, « mots images » ³⁴ ,	Taille variable, la place occupée dépend de la longueur	Permet d'imager le texte, d'associer une action à un texte. Généralement	Les « mots images » sont utilisés lors de la complétion de phrases, ce sont des guides pour

³⁴ Il s'agit de mots qui sont présentés de telle sorte, qu'ils pourraient être assimilés à des images. Cf. annexes pVII.

			<p>du texte. Les « mots images » sont aussi nombreux qu'il y a de phrases.</p>	<p>les mots sont connus, les élèves se concentrent donc sur la transcription écrite.</p>	<p>l'orthographe. Les images situations sont couplées à un texte audio et permettent de se concentrer sur le vocabulaire à mobiliser.</p>
	Jumper CM2	<p>Images séquencées, images situations, illustrations, textes</p>	<p>Les images peuvent occuper une page entière, tout comme une demi-page. Les textes sont inférieurs à 10 lignes</p>	<p>Idem que le CE2 concernant les images. Le texte écrit permet de travailler la combinatoire et les règles phonétiques tout en s'appuyant sur des mots connus. Il faut le compléter avec</p>	<p>Idem que pour le CE2.</p>

				des phrases cette fois-ci.	
--	--	--	--	-------------------------------	--

L'utilisation de ces images est indissociable des choix pédagogiques des concepteurs des manuels, on ne peut pas étudier ces dernières sans prendre en compte le contexte dans lequel elles sont utilisées. C'est pourquoi j'ai établi le tableau en fonction des phases, et c'est donc la raison pour laquelle les images se retrouvent comme critères d'analyse et non comme sujet principal de l'analyse. On a donc opté ici pour une approche avec des critères plus pédagogiques afin de lier le contexte pédagogique et les images. On peut donc observer aussi, de par ce choix de classement, l'évolution de la manière dont sont traitées les notions, et donc, en déduire un public cible tel qu'il est imaginé par les concepteurs. On remarque ainsi la part croissante du texte au CM2, ou le fait que les images séquencées n'apparaissent qu'à partir du CM1 (ce qui peut laisser penser que les élèves, pour les concepteurs, n'ont pas la capacité à comprendre des ellipses, par exemple).

On voit donc, à travers ce tableau, plusieurs types d'activités en lien avec les programmes qui utilisent le plus souvent les images. En effet, elles sont ici utilisées comme aides à la compréhension ou à la réussite de la tâche. Elles sont parfois utilisées pour mener à bien une tâche annexe. On remarque aussi la place de plus en plus importante du texte écrit au CM2. Au CE2, les mots isolés sont représentés par des images situation ou des illustrations, tandis qu'au CM2 les images ont laissé place au texte écrit qui ne passe pas nécessairement par des illustrations en guise de paratexte.

Cependant, il faut préciser que les images séquencées ont une triple fonction : elles sont à la fois une fonction d'illustration – lorsqu'elles sont employées pour illustrer et expliquer des faits historiques, ou pour raconter une histoire – elles ont une fonction de contextualisation puisqu'elles ne font pas que représenter ce qui est dit, mais aussi où l'action se passe³⁵. Ces deux fonctions cumulées en produisent une troisième, celle d'aide à la compréhension de texte puisque les images sont chargées discursivement parlant. Elles donnent le cadre, la description des personnages, et les acteurs du dialogue. Elles permettent de suivre le fil de l'action de manière assez guidée.

Les images situations n'ont pas forcément la fonction de contextualisation, elles sont souvent dépourvues de tout arrière-plan, par exemple, cependant leur redondance avec le texte compense ce manque de contexte, ce qui permet de les utiliser pour les

³⁵ Ce point sera développé plus en profondeur dans la troisième partie, section *Image qui parle*.

activités de compréhension de texte. Il faut noter que les énoncés utilisés lors de l'emploi d'images situations sont beaucoup plus courts que ceux utilisés avec des images séquencées.

On peut aussi noter qu'il est assez difficile de cantonner les types d'images dans un seul rôle, leur utilisation est multiple, notamment lorsque les objectifs visés par l'utilisation d'une image sont nombreux. Un type d'image, dans la même leçon, peut avoir plusieurs fonctions, comme, par exemple, les images situations qui sont utilisées dans toutes les tâches hormis celle de travail culturel. Etablir une classification des rôles des images est ici assez difficile puisqu'un même type d'image peut servir pour plusieurs tâches. Cependant, on peut souligner le fait que, comme expliqué en première partie, certaines images ont des particularités qui font qu'elles pousseront plus vers telle ou telle activité langagière (production orale, production écrite, compréhension orale, compréhension écrite).

B - Grands traits des images (couleurs, types de dessin, simples/complexes)

B/1 Le mode de lecture des images

Le mode de lecture des images est souvent le même : la construction des images est telle que la lecture se fait en diagonale du coin inférieur gauche vers le coin supérieur droit de l'image. La sémiotique de l'image veut que les actions effectuées en bas à gauche aient une valeur négative, tandis que le coin haut droit a une valeur plus positive lorsque l'on utilise les diagonales (Thiebaut, p33). Cette stratégie de lecture est induite par l'utilisation de divers procédés :

1. Le regard des personnages qui va en direction du coin haut droit de l'image incite le lecteur à suivre la direction de ce regard (p16 *Jumper CMI*, images séquencées)³⁶.
2. Une autre technique consiste à charger une image en items dans une partie de cette dernière de façon à créer des « vides »³⁷ qui n'attirent

³⁶ Cf. annexes

pas l'attention du lecteur qui se concentrera plutôt sur les personnages en activité.

3. Un troisième dispositif consiste à utiliser les représentations mentales du lecteur. On crée des ellipses afin que le lecteur lise l'image de la gauche vers la droite. On montre une action en train de se dérouler (une voiture qui roule sur la route (*Jumper CMI* p38) et le lecteur va devoir imaginer la suite de cette action en lisant l'image de gauche à droite (ladite voiture étant dans le coin inférieur gauche de l'image, et la route se poursuivant vers le coin supérieur droit, l'enfant doit se représenter la voiture roulant le long de cette route, cette action se faisant lorsqu'il regarde la route. Il en va de même avec les autres images de cette page.)
4. Il faut aussi mentionner le dispositif consistant à mettre en évidence l'action principale (p48 *Jumper CE2*). On utilise des techniques de « surbrillance » pour faire ressortir un élément essentiel de l'image (ici le fait que l'araignée soit entourée d'un rond blanc sur les deux premières images, et qu'elle bénéficie d'un contraste fort avec le reste de l'image sur les deux dernières vignettes où elle apparaît.³⁸). On lit donc l'image de gauche à droite, toujours en diagonale (l'araignée étant toujours positionnée plus bas que les protagonistes). Cette technique est permise par l'utilisation d'un dessin épuré, avec très peu de détails (le fond de l'image est aux deux tiers blanc, le bureau n'apparaît pas en entier grâce à un travail sur la perspective, il n'y a pas une abondance d'objets...), ce qui évite les parasitages et focalise l'attention de l'enfant sur l'araignée qui est l'élément-clé de l'histoire.

³⁷ On entend, ici, par vide le fait qu'aucune action ne se passe dans la partie de l'image. Par exemple, dans l'image p 56 *Jumper CM2* (Cf. annexes pVI), la partie gauche de l'image est un vide car aucun personnage n'y est dessiné et aucune action n'y est effectuée. Il faut le différencier du vide signifiant une absence de dessin ou couleur.

³⁸ Cf. annexe pV

On note donc une volonté affichée de faire lire les images en diagonale du coin inférieur gauche vers le coin supérieur droit. Le sens de cette lecture (de la gauche vers la droite) peut s'expliquer par le fait que ce soit aussi le sens de lecture et d'écriture des textes. L'utilisation de la diagonale est un signe de hiérarchisation des actions, que ce soit chronologique ou emphatique. Un autre point commun à tous ces dispositifs est l'utilisation d'un point de fuite qui est au cœur de l'action se déroulant sur l'image. Soit il « ouvre » la lecture (l'araignée par exemple), ce point de fuite est l'équivalent de la majuscule dans une phrase, il est ce par quoi commence l'image, ce qu'il faut lire en premier afin de comprendre le reste (dispositifs 1 ; 3 et 4) ; ou alors il « clôt » l'image en étant le dernier item utile à l'action sur lequel le regard se pose (dispositif 2).

Tous les types d'image sont concernés par ces systèmes de lecture, y compris les images authentiques et faire un catalogue de ces images serait trop long et peu productif. Cependant, il est bon de souligner que certaines images se lisent de droite à gauche, mais en gardant la même structure (cf dispositifs).

B.2 Conséquences sur l'enseignement

Ces techniques facilitent la compréhension des élèves dans le sens où elles permettent une lecture facile des images. Les images codées sont, la plupart du temps, explicitées par l'enseignant³⁹ afin que les élèves ne passent pas trop de temps à décoder l'image mais qu'ils se concentrent sur le message audio et l'activité demandée.

On remarque ici aussi une progressivité dans l'emploi de certaines images, comme les images séquencées qui sont utilisées à partir du CM1, ce qui prouve que le public cible du concepteur du manuel considère que des élèves de CE2 ne sont pas capables de comprendre des ellipses en classe de CE2 en langue vivante, ou alors il peut aussi s'agir de la capacité d'écoute d'un dialogue – beaucoup plus long lorsqu'il y a utilisation d'images séquencées – qui est moindre en CE2. Néanmoins, on peut donc affirmer qu'il y a une réelle volonté de s'adapter au couple CECRL-BO de juin 2008 en ce qui concerne l'adaptation de l'enseignement au public visé. On peut rajouter que les histoires racontées sur les images correspondent aux préoccupations des élèves, ce qui est aussi une exigence des programmes et du CECRL. L'enseignement est donc facilité

³⁹ Ce sont les consignes du guide du maître

par des supports adaptés aux élèves qui, dans cette collection, peuvent faire un aller-retour entre texte et images, afin de mieux comprendre ce qui est dit ou écrit.

Certaines techniques, comme le choix d'annoncer les éléments dans un ordre précis et ordonné (de gauche à droite dans l'ordre, par exemple), permettent aux élèves de se concentrer sur le sens et le son, et ainsi facilitent l'acquisition de vocabulaire. Le couple image authentique-illustration permet d'éviter une représentation figée des objets culturels et aussi évite une représentation trop simpliste de cet objet. On ne se contente pas de caricaturer ou de simplifier un élément culturel quel qu'il soit – aussi bien la nourriture, les bâtiments que les objets « typiques ».

III Le lien texte/image

A - L'image qui parle, l'image qui fait parler

L'image a plusieurs rôles dans les manuels *Jumper*. Les illustrations de texte vont plus loin que la simple retranscription visuelle d'un texte audio ; elles ajoutent des données supplémentaires au texte afin que l'enfant saisisse au mieux ce qui lui est raconté. C'est par exemple le cas dans la première suite d'images se présentant sous la forme d'une bande dessinée sans texte dans *Jumper CM1*⁴⁰. Le texte audio seul travaille sur les émotions (« *Jumper's happy* » « *Doctor is tired* »...), or on entend tout le long des chants d'oiseaux en fond sonore, l'enfant peut alors imaginer les protagonistes dans un décor de campagne ou tout autre environnement auquel les chants d'oiseaux lui font penser. Les illustrations, dans ce cas précis, permettent de contextualiser la situation en apportant des informations que ne contient pas la bande audio, comme le fait d'être dans un parc, que le professeur est adossé à un arbre et, qu'en plus de sa tenue habituelle, il

⁴⁰ *Lesson 3*, p8, annexes pIX

porte un sac à dos. Il y a même une « *surcontextualisation* »⁴¹, c'est-à-dire qu'il y a une surcharge de référents qui n'apparaissent pas dans la bande audio, comme le personnage qui fait du cheval en arrière-plan de la première vignette et qui n'est pas mentionné explicitement (les personnages ne disant rien sur le cavalier et son cheval) ou implicitement (bruits de sabots en fond sonore). On peut donc dire que « *l'image parle* » puisqu'elle raconte par des ajouts, comme celui présenté ci-dessus, où se passe l'histoire, donne un décor à ce lieu (il y a de grandes étendues de pelouse), montre comment sont disposés les personnages dans le lieu où se déroule l'histoire (ils sont sur un chemin), comment ils sont vêtus (ils ont leur tenue habituelle, sauf le *Pr. Bubble* qui porte un sac à dos en plus).

J'appelle donc cette série de vignettes « *images qui parlent* » car elles permettent à l'élève de se représenter l'histoire sans le texte (bien que certaines images ici soient polysémiques et puissent engendrer des confusions, notamment les deux dernières vignettes car il y a une ellipse, on ne voit pas *Jumper* pousser un cri, on le voit juste passer d'un état « normal » avec un visage neutre, à un visage animé d'un sourire, ces images racontent une histoire à elles seules.

Ce n'est pas parce que « *l'image parle* » qu'elle peut pour autant être dissociée du texte audio. En effet, le texte audio est le cœur du couple texte/image, il est celui qui contient les informations du dialogue puisque l'image ne dispose pas de bulles contenant le texte raconté par les personnages (ceci dans le but de travailler la compréhension orale). Il y a donc une interaction entre l'image et le texte, les deux étant associés et permettant de fabriquer une histoire ; c'est en quelque sorte un film, puisqu'il ne laisse pas de place à l'imaginaire car tous les éléments qui auraient pu faire que les élèves aient chacun une représentation de ce qu'il se passe ou de ce qu'il se dit dans l'histoire sont donnés soit par l'image, soit par la bande sonore. Cette association permet ainsi de mieux travailler la compréhension orale, puisque les élèves ne divaguent pas dans leurs pensées pour tenter d'imaginer quoi que ce soit, tout a été fait pour qu'ils

⁴¹J'ai ici attribué un sens à « *surcontextualisation* » qui est différent de celui donné François Paré dans *Les littératures de l'exiguïté*. Ottawa : Le Nordir, 1992, mais il s'en inspire fortement. La différence est qu'il n'est pas question de référents qui soient obligatoirement culturels, il y a juste une abondance d'objets dans l'image que l'on ne retrouve pas dans le texte ce qui fait que l'image a un apport plus important que le texte.

aient une concentration optimale lors de l'écoute de la bande sonore associée à la visualisation des vignettes.

On retrouve des images illustrations très simplistes dans les trois manuels. Elles sont principalement utilisées pour faire écrire les enfants. La simplicité de leurs traits laisse peu de place à l'imagination (contrairement aux images situation).

B – L'utilisation d'une méthode audiovisuelle

J'ai choisi de présenter des méthodes multimédia ici car leur construction est telle que le lien texte image est omniprésent. Il faut préciser qu'en plus d'être écrit, un texte peut aussi être un énoncé oral. Les deux méthodes (*Ghostie* et *Let's be spooky !*) n'ayant pas de livres de l'élève, tout se fait à l'oral, il est donc intéressant de voir ici quelles sont les interactions texte oral/image ainsi que les interactions image/production d'écrit.

B.1 Présentations des méthodes multimédia

D.Bailly (1998, p165) définit le multimédia comme suit :

« 1) Ensemble de documents informatiques et, le cas échéant, d'autres éléments de diverse nature sémiologique (verbale [textuelle], audiovisuelle, iconographique, sonore) pouvant être utilisés comme supports, simultanément ou en complémentarité (en fonction des besoins)»

Il s'agit donc d'une méthode qui a recours à plusieurs canaux sensoriels comme, par exemple dans le cas de *Ghostie* et *Let's be spooky !*, les canaux visuel (images, textes), auditif (chants, comptines, textes oraux), voire même physique (mimes, jeux de rôles...).

Ce mode d'enseignement permet de gagner en rapidité d'exécution, puisqu'il dispose d'une multitude de supports relativement faciles à utiliser puisque la plupart du temps un simple ordinateur suffit. Les élèves peuvent les utiliser seuls, puisqu'à l'ère du numérique, la majorité des classes sont équipées d'ordinateurs qui peuvent être laissés à la disposition des élèves, qui peuvent donc revoir les vidéos de la séance ou écouter les bandes sons, sans avoir à demander l'aide de l'enseignant. Cela favorise donc

l'autonomie des élèves⁴², qui est une des compétences les plus difficiles à travailler à l'école élémentaire.

L'enseignement multimédia se justifie par la grande facilité de mémorisation qu'il procure puisqu'il fait intervenir plusieurs type de récepteurs (auditifs, visuels, tactiles) et, par conséquent, il active plusieurs canaux de mémorisation. Il faut noter qu'ici les récepteurs visuels sont les plus sollicités puisqu'il s'agit d'une utilisation d'images, animées ou non, que l'élève regarde et manipule par la suite, ce qui permet une association verbal-visuel.

Comme l'a démontré A. Einstein, la mémorisation est d'autant plus facile lorsque plusieurs types de canaux sont activés, ainsi il préconise un enseignement associant le canal verbal et le canal visuel

« Les mots ou le langage, quand on les écrit ou qu'on les prononce, ne semblent pas jouer le rôle de mécanisme de la pensée : les entités psychiques qui semblent servir d'éléments de base de la pensée sont certains signes et des images plus ou moins claires qui peuvent être combinées ou reproduite consciemment [...] ces éléments sont de types visuels et parfois kinesthésiques ». (A. Einstein cité par Y. Rolland, *L'Anglais à l'école*, Belin, 2003, pp 92-93)

On ne peut donc qu'encourager l'utilisation de telles méthodes.

La méthode *Ghostie*⁴³ se compose de dix séquences durant deux semaines chacune en moyenne, et qui s'étalent sur quasiment toute l'année scolaire. L'intérêt principal de cette méthode est la tâche finale qui consiste à réaliser une comédie musicale. Pour arriver à cet objectif, l'enseignant dispose de dix vidéos (chaque vidéo constitue le fil rouge du thème de la séquence) ainsi que de *flashcards* qui sont extraites de ces vidéos (personnages, décors...) et des bandes sonores pour travailler diverses compétences – compréhension orale, repérage d'un mot dans un énoncé, repérage d'une expression particulière – ce qui permet de travailler sur plusieurs canaux sensoriels. Cette méthode

⁴² On peut rajouter que l'autonomie est facilité par l'univocité des images qui font que l'enseignant est sûr que l'élève interprète correctement les énoncés audio.

⁴³ Catherine Hillman – Françoise Kernéis, CRDP Pays de la Loire, 2009

s'adresse à un public jeune (cycle 2 de l'école élémentaire) qui n'a aucune expérience de l'enseignement des langues étrangères et dont les connaissances métalinguistiques sont très peu développées et ne peuvent donc pas servir de point d'appui pour la compréhension et la formulation d'énoncés. Le niveau est donc adapté à ce public, on constate que, bien que les bandes sonores soient enregistrées par des locuteurs natifs, elles sont parfaitement compréhensibles grâce au débit très lent couplé aux images lorsqu'il s'agit de vidéos.

On peut souligner l'intérêt de la comédie musicale et du chant, qui constituent une approche de type TPR⁴⁴ comme l'explique S. Krashen dans son article *TPR: Still a Very Good Idea*, in *NovELTy* vol. 5 issue 4, 1998⁴⁵

« If the Input Hypothesis is correct, all activities that utilize body movement to make input comprehensible and interesting count as TPR.

Thus, any of the following are TPR activities: Learning a dance step or martial arts technique, cooking instruction (put three teaspoons of salt in the pot), learning magic tricks (take the dollar and fold it in half ...). »

A ce titre on peut donc voir que *Ghostie* tente d'exploiter pleinement tous les canaux sensoriels possibles tout en faisant participer les élèves, contrairement à *Jumper* où le canal physique est totalement délaissé. De plus, les comptines qui se jouent

La deuxième méthode utilisée est *Let's be spooky!*⁴⁶, a été réalisé par l'auteure de *Ghostie* ce qui laisse présupposer qu'elle en est la suite directe. Cette méthode s'adresse à un public plus âgé (cycle 3) que celui de *Ghostie* et on peut donc constater des changements découlant de ce nouveau public cible :

- le nombre de vidéos a été réduit de plus de la moitié (seulement 4 vidéos)
- il y a la disparition de la tâche finale de fin d'année qui donne du sens à l'apprentissage de l'anglais

⁴⁴ Le Total Physical Response, ou TPR, est une théorie élaborée par James Asher dans son article *The strategy of total physical response: An application to learning Russian*. *International Review of Applied Linguistics*, 3, 291-300, paru en 1965. Cette théorie consiste en la pratique physique en même temps que l'apprentissage d'une langue. Ainsi, un jeu de Jacques A dit, où les enfants ne parlent pas mais exécutent des actions données dans une langue étrangère, est un moyen d'apprentissage puisque les élèves s'approprient le vocabulaire en l'internalisant et en le faisant vivre physiquement.

⁴⁵ Article consulté sur <http://www.languageimpact.com/articles/other/krashentpr.htm> le 5 mai 2012

⁴⁶ Catherine Hillman, CRDP de Basse Normandie & CRDP Pays de la Loire, 2010

- il y a une évolution au niveau des dessins qui sont plus détaillés
- le passage à l'écrit fait son apparition
- le débit est plus rapide et il y a une diversité d'accents (écossais, anglais)

Certains de ces changements s'inscrivent dans la logique des programmes officiels de 2007⁴⁷ comme détaillés dans le tableau ci-dessous.

CE2	CM1	CM2
<p>Lire à haute voix de manière expressive un texte bref d'une ou deux phrases après répétition (extrait de discours, de poèmes, de contes ou d'albums).</p>	<p>Lire à haute voix de manière expressive un texte bref de trois ou quatre phrases après répétition (extrait de discours, de poèmes, de contes ou d'albums).</p>	<p>Lire à haute voix de manière expressive un texte bref d'au moins cinq phrases après répétition (extrait de discours, de poèmes, de contes ou d'albums).</p>
<p>Comprendre des textes courts et simples (une ou deux phrases) en s'appuyant sur des éléments connus : consignes, lettres, cartes postales,</p>	<p>Comprendre des textes courts et simples (trois ou quatre phrases) en s'appuyant sur des éléments connus : consignes, lettres, cartes</p>	<p>Comprendre des textes courts et simples (au moins cinq phrases) en s'appuyant sur des éléments connus : consignes, lettres, cartes</p>

⁴⁷ La méthode étant parue avant les textes du 5 janvier 2012

messages électroniques, comptines, chansons...	postales, messages électroniques, comptines, chansons, questionnaires, prospectus, pages web...	postales, messages électroniques, comptines, chansons, questionnaires, prospectus, pages web, recettes...
Copier des mots isolés et des textes très courts étudiés à l'oral : salutations, souhaits, comptines, poèmes...	Copier des mots isolés et des textes courts étudiés à l'oral : salutations, souhaits, comptines, poèmes, listes de courses...	Copier des textes courts étudiés à l'oral : salutations, souhaits, comptines, poèmes, listes de courses...

Les autres changements sont plutôt dus à l'âge des élèves et au type d'enseignement auquel ils ont affaire. Ainsi la diminution du nombre de vidéos est justifiée par le fait que les élèves deviennent dépendants de l'écrit au cycle 3, ce qui n'est pas le cas au cycle 2.

La méthode se compose de seulement 6 chapitres décomposés en 2 séquences de deux semaines environ. L'objectif de cette méthode est d'achever l'acquisition du niveau A1 du CECRL.

Le fil rouge de cette méthode est l'humour. Comme expliqué dans la préface, le but est d'utiliser la sensation de peur pour créer un décalage et utiliser l'humour afin de faire adhérer les élèves aux apprentissages. On voit donc un glissement d'un dispositif ludique vers une attitude plus proche du collège. Cependant, *Let's be spooky!* emploie toujours les mêmes canaux sensoriels que ceux employés par *Ghostie*, y compris le TPR. Cependant, on peut voir que le nombre de vidéos supprimées laisse la place à l'introduction de l'écrit qui devient très prégnant ici et qui est introduit très tôt, dès la première séance.

On peut donc constater une certaine continuité dans la pédagogie, On remarque par contre un écart entre ce que propose *Ghostie*, qui ne laisse aucune place à l'écrit, et *Let's be spooky!* qui l'introduit très tôt avec des mots plutôt complexes à lire puisque graphie et phonie ne correspondent pas (*listen*, *people*, *ready*). Il faut aussi souligner l'importance des images qui sont à la fois numérisées et en support papier, on voit donc la volonté affichée d'alterner les phases de réception et de manipulation/production.

B.2 Analyse de l'image dans ces méthodes

On reprend ici les mêmes critères d'analyse que pour les images de *Jumper*, à savoir la richesse des images, l'organisation de ces images, et le but pédagogique qui leur est alloué.

La première chose qui marque pour *Ghostie* est la simplicité des images. Les détails sont très pauvres, le but affiché ici est bel et bien de focaliser l'attention sur ce qui est dit par qui, et éviter que la curiosité de l'enfant ne le fasse se distraire en regardant des éléments du décor. Par contre, en ce qui concerne *Let's be spooky!* les détails des personnages sont plus nombreux (rides, tenues plus complexes, expressions du visage, ombres...) comme le montrent les images ci-dessous.



Extrait de *Ghostie* (gauche) et *Let's be spooky!* (droite, activité « *I spy with my little eye* »)

Un artifice qui peut être utilisé dans les vidéos et non dans les images fixes, est la possibilité de faire bouger le personnage acteur, ce qui focalise l'attention de l'élève sur

ce personnage. En effet, un élève tenté de regarder sur le côté sera vite rattrapé par l'envie de regarder le personnage qui parle à cause des mouvements qu'il effectue.

Un autre procédé utilisé pour éviter une mauvaise compréhension de la part des élèves, est l'utilisation d'un seul personnage à la fois dans le cadre. Ainsi, dans la première vidéo de *Ghostie*, utilisée lors de la première séance, il y a un dialogue entre le héros et Ghostie. Lors des échanges verbaux entre ces deux protagonistes, les plans ne montrent que la personne qui parle, afin d'éviter une mauvaise interprétation de la part des élèves. Une variante de ce procédé est utilisé dans *Let's be spooko !*, il s'agit de faire un gros plan sur l'objet dont on parle. On note donc une différence avec *Jumper* qui montre plusieurs personnages dialoguant sur la même image la plupart du temps.

Une technique, facilitée par l'utilisation d'images animées, est l'absence d'ellipses dans les images⁴⁸. L'action se passe en temps réel, l'élève n'a pas à s'interroger sur ce qu'il s'est passé entre la vignette numéro 1 et la suivante, il se contente de regarder, ce qui peut favoriser le canal affectif et diminuer le champ de l'imagination puisque l'élève n'interprète pas l'image, il la lit⁴⁹.

L'utilisation de mimiques correspondant à l'intonation employée dans le texte facilite la compréhension puisque l'élève comprend que la personne qui parle a peur ou est heureuse, ou fatiguée. On le voit notamment lors de la quatrième vidéo, lorsque la reine apeurée sort la tête de sous ses draps et se montre effrayée. Idem pour le voleur qui voit son forfait interrompu par le fantôme et qui présente un air de déception sur son visage.

On peut noter que pour comprendre qui parle, les illustrateurs ont décidé de, en plus de faire un gros plan, mettre le personnage principal au centre de l'écran, l'attention est alors portée sur lui et non sur les autres protagonistes. Cela se remarque fortement lors de la séquence portant sur *I spy with my little eye*, car il y a un zoom sur les personnages espionnés par le détective.

⁴⁸ Il y a en fait une ellipse textuelle dans *Ghostie* dans la dernière séquence vidéo (« potatoe pie for dinner ») mais elle est vite expliquée par la dégustation de ladite tarte.

⁴⁹ Lire une image ne signifie pas pour autant l'interpréter, puisqu'il y a plusieurs niveaux de lectures Cf. III.B.

Il y a une mise en valeur des personnages par des effets de lumières. Ainsi lors de la séquence vidéo visant à faire apprendre la phrase « *I spy with my little eye* », on remarque aisément que le détective adossé au mur est mis en valeur car il est de couleurs bien plus claires que les personnages du fond de l'image, bien que ceux-ci soient censés ressortir plus puisqu'ils subissent un contraste fort en étant faits de couleurs vives sur fond noir.

L'intérêt de ces techniques réside principalement dans l'évitement de parasitage de la part d'éléments superflus. Ce sont des sortes de *flashcards* contextualisées puisque le but d'une flashcard est d'associer un signal verbal à une image, pour ce faire l'image doit être univoque afin que tous les élèves comprennent la même chose. Cette technique a pour but de figer le vocabulaire dans la mémoire, on associe un mot ou un groupe de mots à une image.

De plus, comme l'explique F. Demougin, la lecture de l'image, dans le monde occidental, se fait par le centre. On comprend donc mieux l'intérêt qu'ont les illustrateurs à placer les personnages au centre de l'image. En effet, l'élève n'a pas à chercher où regarder, son regard tombe instinctivement sur le personnage qui parle, ou l'objet dont on parle etc. qui constitue l'essence du texte audio qui est donné à écouter. Il y a donc une volonté affichée de simplification de la tâche.

B.3 Bilan des 3 méthodes

Il s'agit dans cette partie de relier les trois méthodes entre elles, afin d'analyser les points communs et les divergences. Il sera aussi question de proposer des alternatives didactiques et pédagogiques possibles afin d'illustrer les avantages ou les carences de ces méthodes, et de montrer des rôles différents pour l'image, que celui de simple illustration.

Les images sont très appauvries. On a évacué tout le substrat qui permet d'accéder à la double lecture – comme l'explique Roland Barthes dans *La Rhétorique de l'image*, l'image est dénotative et non connotative puisqu'il faut qu'elles aient un sens et un seul, et qu'elles soient un support de compréhension du texte. Pour ce qui est de la méthode *Ghostie*, cela est compréhensible étant donné le jeune âge du public cible sur lequel se concentre la méthode. Mais en ce qui concerne *Jumper* et *Let's be spooky!*, dans un cycle où l'on commence à étudier l'histoire et pratiquer la sémiologie à petite dose - en

expliquant pourquoi Louis XIV s'est fait représenter de telle manière, ou pourquoi Napoléon a choisi de représenter son sacre d'un point de vue particulier – on ne peut que déplorer que l'illustrateur ne permette pas une accession à ce double niveau, surtout qu'en surcroît, des albums de jeunesse pratiquent la double lecture de l'image⁵⁰. Quand l'enfant voit le fantôme, il ne faut pas comprendre que telle personne est morte et qu'elle revient hanter des lieux, il faut juste comprendre qu'il y a un fantôme, comme le dit le texte. Bien qu'elles soient attrayantes pour les enfants de par leurs couleurs vives et les dessins simplistes, elles ne sont pas pour autant une source d'apprentissages en elles-mêmes, ce sont plutôt des aides à l'apprentissage, voire même parfois un guidage de l'apprentissage comme l'on a pu le constater lorsque l'on a abordé les techniques de lecture de l'image proposées par les illustrateurs. Ce ne sont pas non plus, pour les images couplées au son, des illustrations, car elles ne permettent pas, de par la construction des méthodes, de faire un aller-retour entre le texte et l'image, afin de vérifier si ce que l'on a compris est juste, ou inversement, de pratiquer l'inférence pour se préparer, construire un horizon d'attente vis-à-vis du texte. Cependant, les pratiques pédagogiques utilisées notamment en cours de français permettent de fabriquer cette inférence, mais cela n'est pas mentionné dans les manuels du maître.

Comme mentionné plus haut, la place faite à l'imagination est très restreinte. Elle n'est pas totalement absente des méthodes⁵¹, mais il ne faut pas s'attendre à ce que les élèves interprètent une image, mais ils la lisent littéralement. Les seules possibilités de recours à l'imagination sont lors d'activité du type dessiner des livres, des habits ou des ballons pour ensuite construire des phrases en utilisant l'expression « *there are X balloons/books/shorts in my room.* » ce qui est en quelque sorte de la grammaire déguisée. Au lieu de donner une image « didactisée » - que l'on pourrait aussi appeler dans ce cas « image grammaticale », puisqu'elle introduit l'utilisation d'une locution grammaticale – on aurait pu donner un texte écrit, dans lequel on ferait état d'un nombre d'objets (« *I have three books on my desk.* »), et il faudrait que les élèves répondent à la question « *How many book are there on the desk ?* ». Il s'agit d'un exercice répétitif, mais qui va droit au but- même si l'on peut noter qu'il aurait été moins attrayant et donc moins motivant puisqu'il est dépourvu d'images – on note donc

⁵⁰ Cf annexes pXV

⁵¹ Cf. le lien texte image plus bas

une autre fonction de l'image, en plus de celle de faire apprendre, l'image motive. Une description d'une image en utilisant cette même locution grammaticale avec une question finale du type « *Do you think that X is messy ?* » aurait été plus intéressante, puisqu'il aurait fallu que l'élève interprète l'image pour se rendre compte que les différents objets auxquels il a affaire sont ordonnés ou non. On a donc un recours à l'imaginaire, puisqu'il aurait été possible de penser que X agit de la sorte tout le temps, et l'enfant aurait pu être à même de s'imaginer en train de se comporter comme tel lorsqu'il ne range pas sa chambre. On aurait aussi affaire au deuxième niveau de lecture, à savoir non pas des objets disposés de telle manière dans une pièce, mais une disposition qui reflète un comportement de la part de la personne qui vit dans la pièce.

On note un effort louable d'une tentative d'activation de l'imagination des enfants en cours de langue vivante étrangère, notamment lors de l'activité d'écriture de cartes pour Halloween qui a lieu dans *Let's be spooky !*. De prime abord, l'enfant est amené à réfléchir à une carte postale possible à partir d'un extrait d'un poème⁵² qu'il devra illustrer à sa guise. Or, les exemples d'images donnés⁵³ risquent d'enfermer les enfants dans un dessin stéréotypé. De plus, la tâche d'imagination porte non pas sur l'activité de langue vivante puisqu'il s'agit de copie dont le but visé est l'emploi de la structure « *Are you there ?* », or il n'y a pas d'appropriation des savoirs, puisque l'élève n'apprend pas à manipuler le texte. Une alternative à cette activité aurait été de supprimer le texte des images, de fournir une plus grande diversité de supports iconographiques, afin que les élèves, à l'aide de ce qu'ils ont vu dans les séances précédentes (cette activité intervenant en dernière séance dans le manuel) puissent réinvestir et la structure « *Are you there ?* » et en plus de ceci, de manipuler le vocabulaire, et donc de s'approprier le langage en réfléchissant sur des modalités de la langue en pratiquant la grammaire réflexive (*Construire du savoir grammatical au Cours Élémentaire*, in Guide pédagogique de CLEO CE2, d'Antoine Fetet & Philippe Clauzard, Retz, 2009) comme c'est le cas en LM lors des activités d'expression écrite. On voit donc que l'image ici, aurait un but autre que le but purement de guidage très strict pour les élèves, puisqu'elle permet le recours à l'imagination, c'est, en quelque sorte, un lanceur d'écriture, comme ceux utilisés dans les ateliers d'écriture.

⁵² Cf. annexes pXI

⁵³ Cf. annexes PXI

Le texte est redondant avec l'image : l'image n'est pas une possibilité d'interprétation mais juste une redite de ce que le personnage dit, elle accompagne le texte et empêche toute imagination de la part de l'élève. Comme dit précédemment, tout le potentiel du deuxième niveau de lecture a été retiré, il ne reste que le niveau simple de lecture « je vois ce que X dit ». Cette redondance passe par la simplicité des dessins, aussi bien au niveau artistique (traits épurés, couleurs vives, dessins enfantins...) qu'au niveau de contextualisation (décors, artifice autour du héros, changement de tenue...). Les images sont épurées de tous décors détaillés ainsi que d'objets appartenant aux personnages. Bien que la méthode *Let's be spooky!* soit un peu plus contextualisée au niveau de personnages, il n'en demeure pas moins qu'elle n'exploite pas assez ces détails. L'enfant peut néanmoins s'imaginer que la reine du Royaume Uni et la sorcière ont un certain âge grâce à leurs rides, chose qui n'est mentionnée nulle part dans les textes. Mais, excepté ce détail, l'image est donc la représentation iconique du texte oral, je vois ce qui est dit et j'entends ce que je vois. La fonction de l'image est donc ici appauvrie, les images sont bel et bien « didactisées », elles ont été conçues pour comprendre et acquérir du vocabulaire, elles n'aident pas à une réflexion dans la langue vivante étrangère.

Cependant, *Let's be spookie!* introduit l'imaginaire dans les textes, notamment lors de la dernière séquence où le narrateur présente le château hanté et ensuite parle de la reine (« *Once upon a time there was a ghost called Horace. He lived in a high dungeon at the top of Balmorals castle. The queen sometimes lived in the castle. Burglars never came to the castle* ») tout en laissant un plan fixe sur la tour du château et le fantôme. Les élèves peuvent alors s'imaginer le trajet de la reine, de Londres jusqu'à Balmoral. Cette piste aurait pu être exploitée pour faire fabriquer un court texte⁵⁴ pour raconter le trajet de la reine, puisqu'une carte de Grand Bretagne est montrée lors de cette séance. La carte est épurée de tous détails, seuls deux points figurent sur l'île britannique, les noms de grandes villes ne sont pas indiqués, mis à part Londres. On souligne l'introduction du culturel dans cette séquence, d'un part par la reine, mais aussi par sa résidence secondaire, qui est le lieu de la traditionnelle visite

⁵⁴ Extrait du BO de 2007 : Produire de manière autonome au moins cinq phrases sur soi-même, sur des personnages réels ou imaginaires. (CM2)

annuelle de la reine lors de ses vacances. Cependant, le dessin caricatural de la demeure peut entraîner une certaine immuabilité de la représentation.

On note que dans les méthodes *Ghostie* et *Let's be spooky!*, la perspective culturelle est abordée de manière plus détournée que dans *Jumper*. En effet, cette dernière méthode passe par l'utilisation d'images authentiques pour aborder l'objectif culturel des programmes, tandis que les deux méthodes multimédia utilisent des scénarios détournés et surtout des images simplistes voire caricaturales des éléments culturels (*potatoe pie*, *Balmoral Castle...*). Toutes rencontrent le même problème, à savoir qu'elles n'exploitent pas l'aspect culturel – même s'il est expliqué que le château de Balmoral appartient à la reine d'Angleterre. Or, les programmes précisent que l'objectif culturel doit être atteint lors d'activités langagières :

« Les activités menées en classe doivent mettre en œuvre les cinq activités langagières dans la langue cible (« réagir et parler en interaction », « comprendre à l'oral », « parler en continu », « lire », « écrire »), pour rester dans l'immersion et l'authenticité de la langue. Tous les éléments de culture, de phonologie, ou de grammaire doivent être tissés autour de ces activités langagières dont ils ne doivent pas être dissociés, pour que les élèves soient naturellement plongés dans la langue étudiée. » (*Progressions pour le cours élémentaire deuxième année et le cours moyen*, Eduscol, janvier 2012)

On constate donc que l'utilisation d'images authentiques, telles qu'elles sont présentées dans *Jumper*, n'est pas en accord avec les programmes, mais il faut rappeler que cet objectif culturel est difficile à atteindre tant les modes de vies peuvent être différents. Il peut être difficile, par exemple, de penser, pour un enfant, que le Royaume Uni est sous un régime monarchique, alors que l'élève lui-même vit dans un régime républicain. Soit dit en passant, l'acquisition de la compétence culturelle se fait par d'autres moyens, comme l'explication du maître.

On peut donc percevoir que l'objectif d'acquisition lexicale prédomine dans cette méthode, au dépend de la « réflexion » sur la langue passant par la manipulation (fabrication de rimes, importance de l'ordre des mots en fabricant des questions/réponses à partir d'un modèle...). Or, comme l'a prouvé l'échec de la méthode structuraliste dans les années 1970, la simple acquisition de vocabulaire par le biais de l'apprentissage d'un modèle, et en se contentant de changer un ou deux mots de ce modèle (*I like apples ; I like berries ; I like cherries ; I love apples/berries/cherries...*), ne permet pas de maîtriser une langue. Il faut que l'élève se

l'appropriée, tout comme c'est le cas en LM, c'est en réinvestissant le vocabulaire par le biais de dialogues ou rédactions - plus ou moins guidés selon le niveau - que l'élève progressera. Cela ne veut pour autant pas dire que la phase d'acquisition de vocabulaire – contextualisé puis décontextualisé- proposée dans ces méthodes est à proscrire, il faut cependant rééquilibrer le contenu, surtout dans les méthodes de cycle 3, afin que les élèves bénéficient de vraies phases de réinvestissement.

C- Le rôle des *flashcards*

Les *flashcards* ont un rôle ambivalent : elles servent d'une part à l'enseignant à mener sa séance en prenant appui sur des supports iconographiques, et elles sont utiles à l'élève qui peut les manipuler. La particularité des méthodes multimédia est que l'élève « change de plan » puisqu'il passe d'une posture d'observateur attentif des images numériques, ou des *flashcards* de l'enseignant, à une posture active, de manipulation. Lors de cette phase de manipulation/appropriation, les *flashcards* sont des substituts aux mots. Il en est de même pour les méthodes *Jumper*.

Ces *flashcards* peuvent être utilisées en autonomie, dans le cadre de jeux (plusieurs *flashcards* disposées en tas, l'un après l'autre, les élèves tirent une carte et ils doivent donner le mot correspondant, par exemple), elles sont alors un signe, au sens saussurien du terme, plus ou moins partiel puisque l'élève connaît le signifié mais pas forcément le signifiant. Ici, on peut dire que texte et image ne font plus qu'un puisque l'image est utilisée comme « mot » et non comme image brute que l'on se contente de regarder. Le fait de l'utiliser demande aux élèves de devoir produire l'énoncé sonore correspondant (texte oral). On a donc affaire à une image « sémantisée » dans le sens où chaque image n'a qu'un sens⁵⁵, et qu'elles sont utilisées dans un but de restitution d'un énoncé et un seul.⁵⁶ On pourrait comparer ces *flashcards* à des listes de mots, puisque chaque mot ne se lit que d'une seule façon⁵⁷ (*cat* se lit /kat/ et non pas /keit/, par exemple), les images

⁵⁵ On entend par « sens » le fait que l'image est monosémique alors que le mot qu'elle engendre peut être polysémique. Par exemple, on pourrait imaginer une *flashcard* représentant le verbe *to speed* : cette image est fabriquée de telle façon que seul le mot *speed* soit dit, cependant il a le sens de « se hâter, foncer », et non pas celui de « vitesse, vélocité, allure ».

⁵⁶ C'est aussi le cas pour certaines images des manuels étudiés, mais là où les *flashcards* diffèrent, c'est que l'énoncé est donné par l'élève et non pas par une piste audio ou par le maître.

⁵⁷ Il existe des variations de prononciations, cependant des sigles (GB, US...) permettent de savoir quelle lecture adopter.

ici constituent une unité de sens à elles seules et peuvent se passer du texte qui devient alors implicite, voire inhérent à l'image.

L'utilisation en autonomie de ces images est permise par une maîtrise assez conséquente du vocabulaire. L'élève a suffisamment acquis le signe linguistique (couple signifiant-signifié) pour pouvoir manipuler les *flashcards* et en ressortir l'énoncé.

Cependant, comme expliqué dans mon TER, il faut veiller à ce que les images ne soient pas toujours les mêmes pour éviter toute dépendance à l'image qui poserait problème lorsque l'on devra se passer d'elles.

Conclusion

On constate donc un rôle très didactique de l'image qui permet de garder l'élève dans des rails afin de le mener à la compréhension du vocabulaire et des dialogues. Cependant, l'apprentissage des langues vivantes passe par la manipulation orale et écrite. La manipulation orale est très bien menée, les supports visuels distribués aux élèves permettent d'être un appui sûr en cas d'oubli du vocabulaire. Cependant, il faut veiller à ne pas laisser les enfants être trop dépendants de ces supports sous peine de ne pas leur permettre d'apprendre. Les enfants rentrent donc dans le conditionnement de type behavioriste comme l'a théorisé B.F.Skinner. L'image est un stimulus qui n'attend qu'une seule et unique réponse, lorsqu'on l'enlève le risque d'erreur augmente grandement.⁵⁸ Il faut aussi laisser plus de place à l'imagination pour que les élèves puissent « *penser en anglais* » et non pas restituer des formules ou des mots de vocabulaire.

Il faut aussi noter que la faiblesse des images en termes de niveaux de lecture est un peu contraire à la vie des enfants qui sont constamment exposés à des images polysémiques - ne serait-ce que par l'intermédiaire des publicités, des dessins animés, des bandes dessinées ou même des livres illustrés – que les élèves peuvent interpréter parfois inconsciemment. On constate donc que ces manuels correspondent à une conception d'un individu d'une institution en se basant uniquement sur les programmes officiels, en terme de lecture d'image, et prennent les enfants comme élèves et non comme individus vivant dans une société imagée, ce qui est un comble à l'heure où on demande aux enseignants de se baser sur le vécu des enfants pour travailler certaines notions.

On voit donc que malgré le fait que les méthodes soient différentes par leurs conceptions – multimédia animé et images fixes – leur but principal est l'acquisition de vocabulaire par le biais des images. La place accordée à la manipulation pure de la langue - comme cela est fait en maternelle lors des premiers apprentissages de la LM (doubler une syllabe, trouver des mots qui riment, utiliser certains mots particuliers en créant des phrases...) - est faible, la plupart du temps la manipulation consiste à

⁵⁸ Cf. TER de M1

recopier un texte ou écrire un mot. On note cependant une place plus importante accordée à l'imagination dans *Jumper* grâce aux ellipses qui sont inhérentes aux images séquencées ne serait-ce que par un souci matériel, ainsi qu'une initiative intéressante mais perfectible – puisque menée au CE2, alors qu'elle peut être menée avant, puisque j'ai moi-même menée une activité de ce type en classe de CE1, avec des aides que les élèves avaient en partie construit – qui consiste à décrire une image que l'on a complétée. On aurait pu sensibiliser les élèves à la « réflexion en anglais », afin qu'ils s'approprient les codes de la langue tout en travaillant le deuxième niveau de lecture des images. Les *flashcards* ont ici le même intérêt que les images séquencées ou les images codées, ce qui ne devrait pas être le cas, une *flashcard* par essence doit être « appauvrie » pour éviter toute mauvaise compréhension, mais la *didactisation* à outrance dont font preuve la plupart du temps les méthodes étudiées ici.

Cependant, l'absence de mise en pratique ne permet pas de prouver l'efficacité de tels dispositifs, ni d'observer les réactions des élèves face aux méthodes étudiées ici. De plus, la quasi-absence de sources théoriques concernant le sujet ne permet pas de comparaisons entre ce qui est proposé dans ce mémoire et les concepts didactiques. Il faut aussi noter que l'avis des illustrateurs n'a pas été donné, les interprétations qui découlent de l'analyse des images ne sont donc pas forcément celles des intentions originelles des illustrateurs. Cependant, on peut laisser penser que les choix des concepteurs sont relativement proches de ce qui a été énoncé dans ce mémoire, puisque la base de la conception de ces manuels et de l'analyse est en partie les programmes de l'Education Nationale, et le CECRL, ce sentiment est renforcé par les convergences entre les méthodes,

Plusieurs pistes pourraient être développées à la suite de ce mémoire, comme, par exemple, le rôle de l'imagination dans la pratique d'une langue étrangère (on peut par exemple se pencher sur des exercices comme lors de l'épreuve orale du CLES (qui donne un cadre mais laisse libre cours à l'imagination du candidat pour développer des arguments en pratiquant la langue étrangère), mais adapté à des élèves de primaire). On pourrait aussi se demander si un couplage de ces méthodes à des livres pour natifs, comme ceux écrits par le Dr Seuss, permet d'obtenir une meilleure maîtrise du vocabulaire et de la syntaxe grâce à une deuxième phase de contextualisation et réinvestissement. Mais une piste me paraît plus intéressante, compte tenu de la dimension à la fois professionnelle et de travail de recherche de ce mémoire, serait de

comprendre comment les enfants reçoivent les images et comment ils arrivent à se construire un lexique cohérent tout en arrivant à tisser des liens – de parenté, relations syntaxiques, phonétiques, grammaticales – entre les différents mots.

Bibliographie

I – Ouvrages théoriques

Bardin Laurence. Le texte et l'image. In: *Communication et langages*. N°26, 1975. pp. 98-112

Barthes Roland. Rhétorique de l'image. In: *Communications*, 4, 1964. pp. 40-51.

Bizet Ange. Image graphique, image langage. In: *Communication et langages*. N°103, 1er trimestre 1995. pp. 102-109.

CPAIEN, L'Image à l'école, pourquoi ? Comment ?, 1999, Hachette Education, 272p

Demougin Françoise, Voir ou lire : pour une éducation du regard, 2003, L'Harmattan

Fresnault-Deruelle Pierre. Pour l'analyse des images. In: *Communication et langages*. N°147, 2006. pp. 3-14.

Garnier François. Du bon usage de l'image fixe. In: *Communication et langages*. N°4, 1969. pp. 35-42.

Hébuterne-Poinssac Béatrice, *L'Image éducatrice ?*, Presses universitaires de France, 2000

Knapp Christine. Plurilinguisme et espace francophone dans *French Town et L'Homme Effacé* de Michel Ouellette, in *Voix plurielles* N°8.1

Massin . La lettre et l'image. In: *Communication et langages*. N°6, 1970. pp. 42-53.

Metz Christian. Au-delà de l'analogie, l'image. In: *Communications*, 15, 1970. pp. 1-10.

Peraya Daniel, Vers une théorie des paratextes : images mentales et images matérielles
In : *Recherches en communication*. N°4 1995.

Thiebaut Michel, *L'Image dans tous ses états*, 1997, CRDP de Poitou Charente, 213p

II Manuels

A - Manuels utilisés

Duval-Moatti Brigitte, Thompson Karen, *Jumper CE2*, Belin 2004

Duval-Moatti Brigitte, Thompson Karen, *Jumper CM1*, Belin 2005

Duval-Moatti Brigitte, Thompson Karen, *Jumper CM2*, Belin 2006

Hillman Catherine, Kernéis Françoise, *Ghostie, Interpréter une comédie musicale dès le CP*, CRDP Pays de la Loire, 2009

Hillman Catherine, *Let's be spooky!* CRDP Pays de la Loire, CRDP de Basse Normandie, 2010

B - Analyse des manuels

Bailly Danielle, *Les Mots de la didactique des langues, le cas de l'anglais, lexique*, Ophrys, 1998

Gervereau Laurent, *Voir, comprendre, analyser les images*, La Découverte, 2004

Goliot-Leté Anne, Joly Martine, Lancien Thierry, Le Mée Isabelle-Cécile, Vanoye Francis, *Dictionnaire de l'image, deuxième édition*, Vuibert, 2008

Louvel Liliane, *Texte image, Images à lire, textes à voir*, Presses universitaires de Rennes, 2002

Rolland Yvon, *L'anglais à l'école*, Belin, 2003

Thiebaut Michel, *L'Image dans tous ses états*, 1997, CRDP de Poitou Charente, 213p

III Textes officiels

Conseil de l'Europe, *Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL)*, 2001

Ministère de l'Education Nationale, *Bulletin officiel hors-série n°3*, 19 juin 2008

Ministère de l'éducation nationale, *Bulletin officiel hors-série n°1*, 14 février 2002

Ministère de l'Education Nationale, Progressions pour le cours élémentaire deuxième année et le cours moyen, 5 janvier 2012

IV Sites internet

Programmes 2008 de l'école élémentaire :

<http://www.education.gouv.fr/cid38/presentation-des-programmes-a-l-ecole-elementaire.html> (consulté le 23 novembre 2011)

« Apprentissage des langues et citoyenneté européenne » UN CADRE EUROPÉEN COMMUN DE RÉFÉRENCE POUR LES LANGUES : APPRENDRE, ENSEIGNER, ÉVALUER: http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Source/Framework_FR.pdf (visité le 25 mai 2012 pour la dernière fois)

V Livres consultés

Block Muriel & Attack, *Comment la mort est revenue à la vie*, Thierry Magnier, 2007

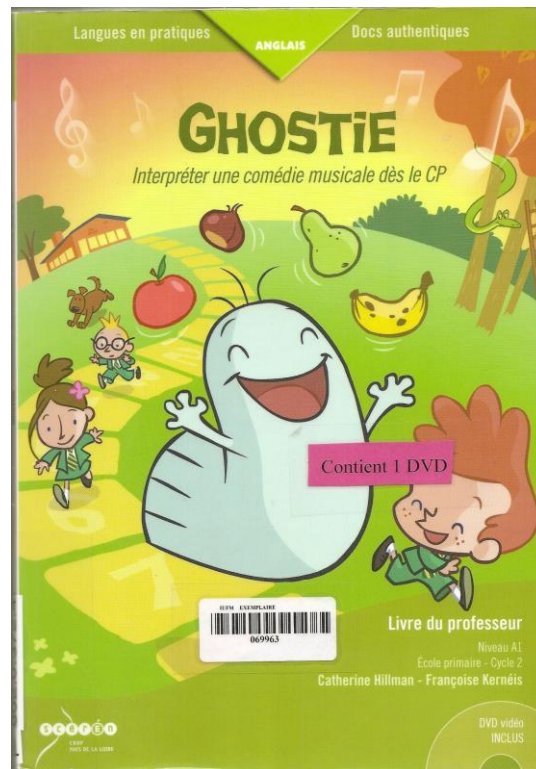
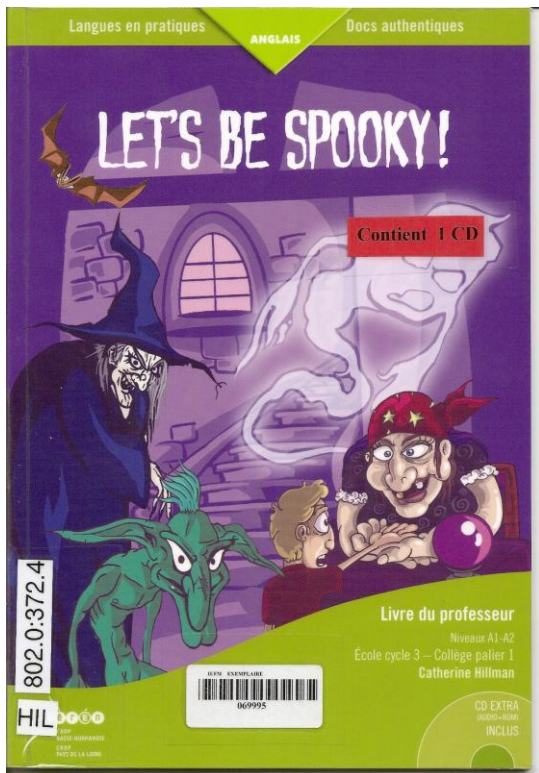
Lefrançois Nicolas, *The Adventures of Johnny Rabbit in The cock that didn't crow*, Zoom editions, 2007

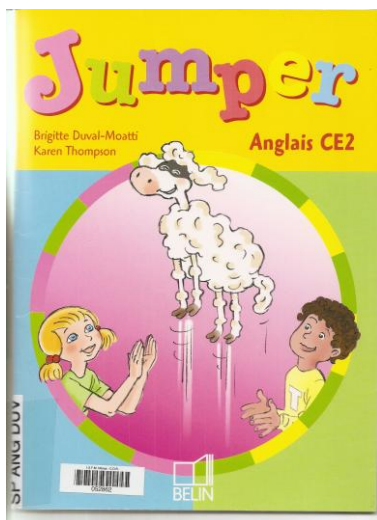
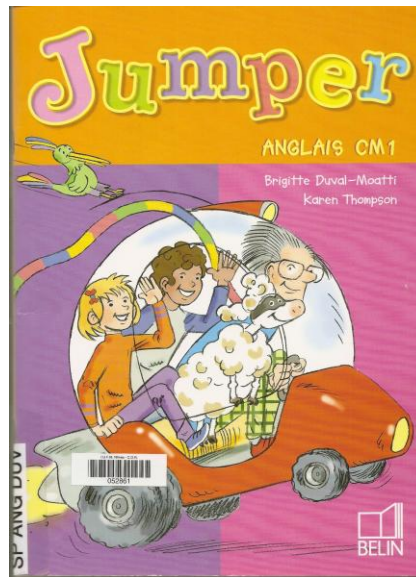
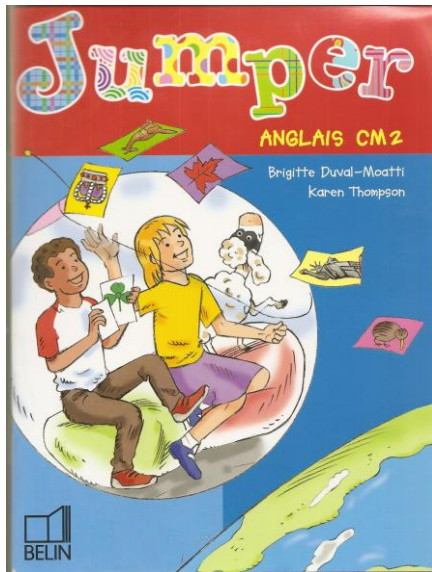
Annexes

Contenu

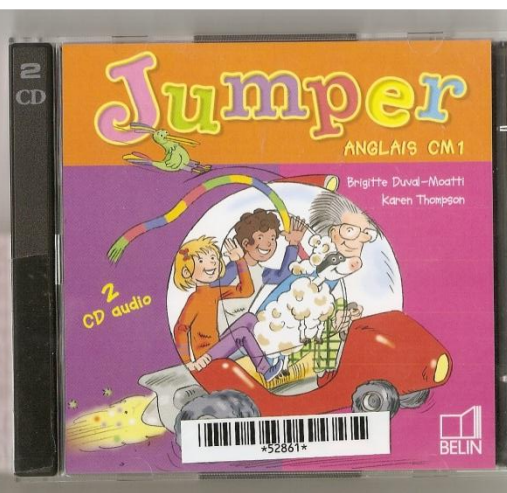
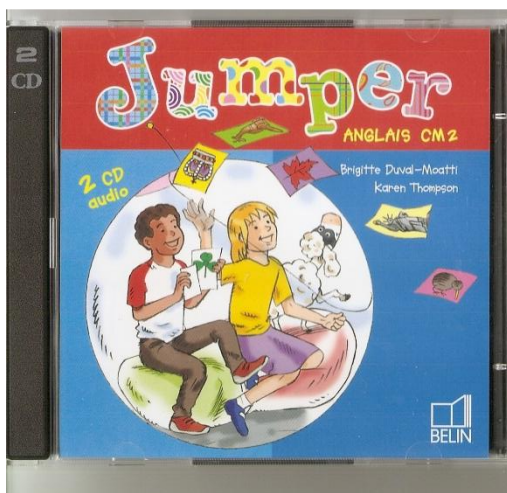
I Les supports pédagogiques	II
II Images analysées.....	V

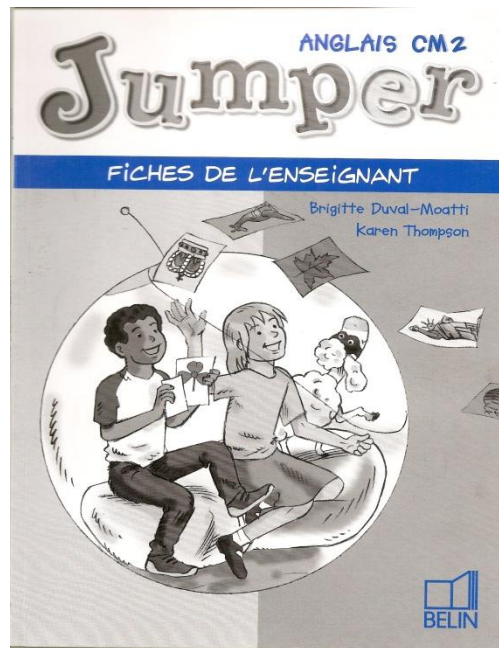
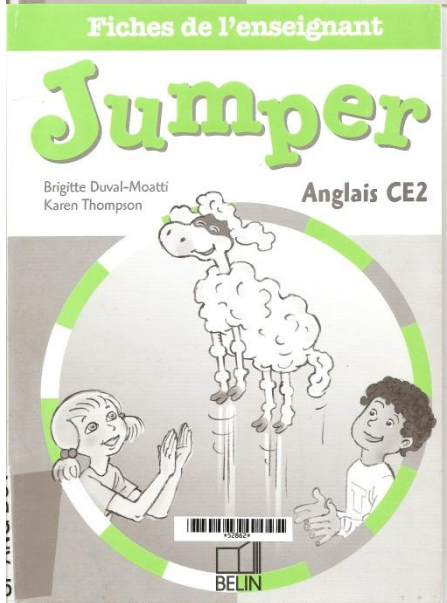
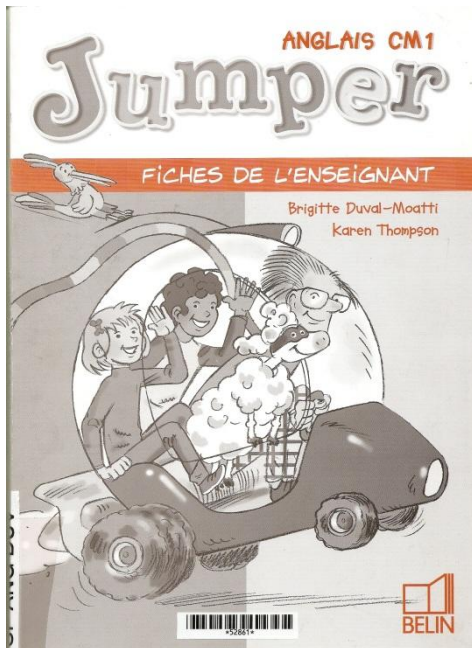
I Les supports pédagogiques





Collection *Jumper* pour le cycle 3, ainsi que les cd fournis avec (le cd CE2 était indisponible).





Manuels du maître de la collection *Jumper*, cycle 3

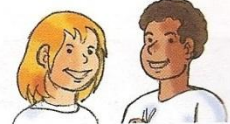
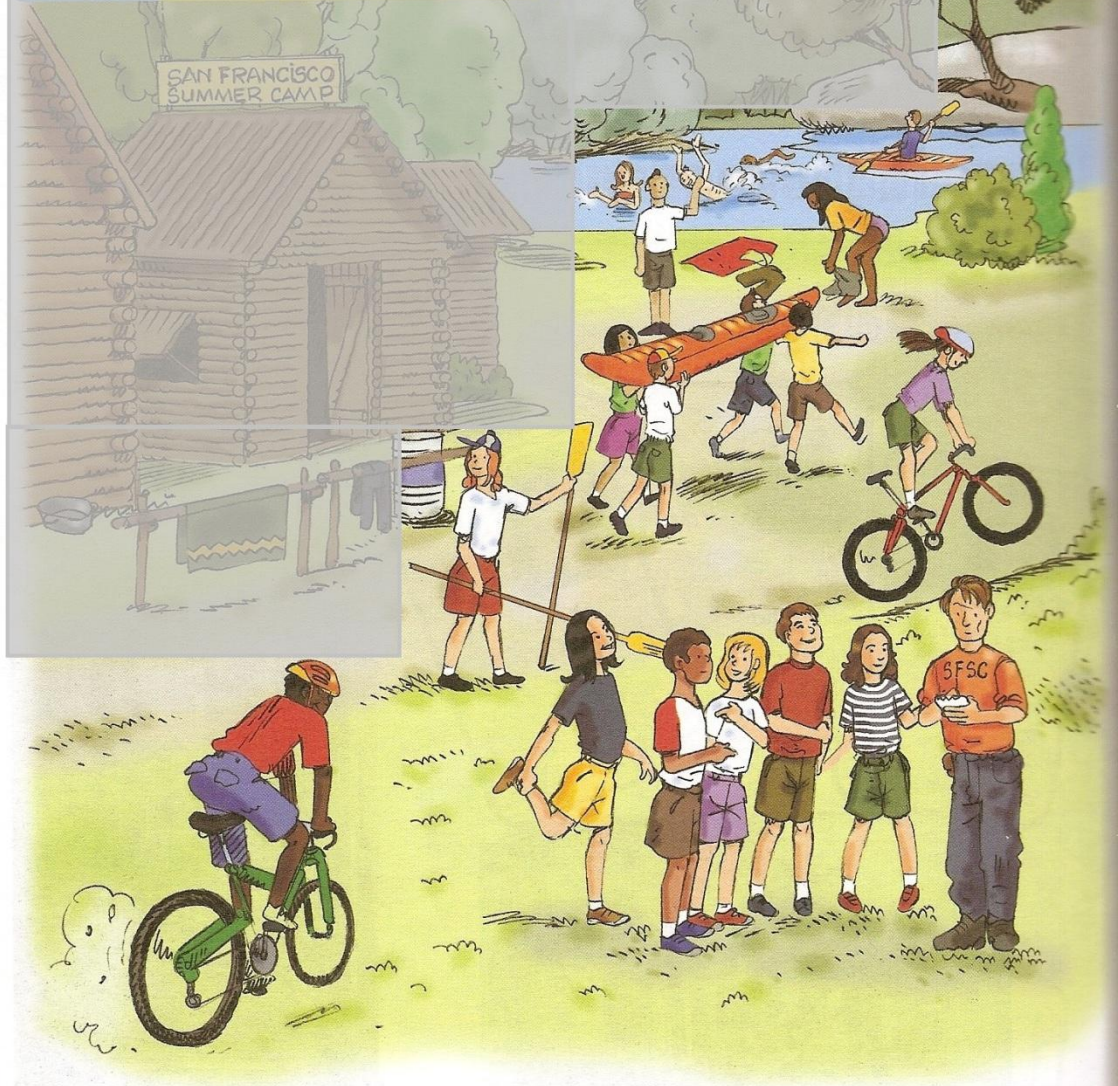
II Images analysées



La technique consistant à mettre un objet en valeur par surbrillance ou en rajoutant des détails le mettant en évidence est ici utilisée.

Lesson 27

Track 29 Listen and complete!



swim

canoe

ride a bike

La partie grisée montre l'espace « vide » de l'image, celui qui n'est pas utilisé pour la compréhension.



Track 30 • Listen and circle!

1. 1 2 3 4

2. 1 2 3 4

3. 1 2 3 4

4. 1 2 3 4



Track 31 • Complete!

playing

eating

drinking

sleeping

swimming

doing

1 What are they



2



3



4



5



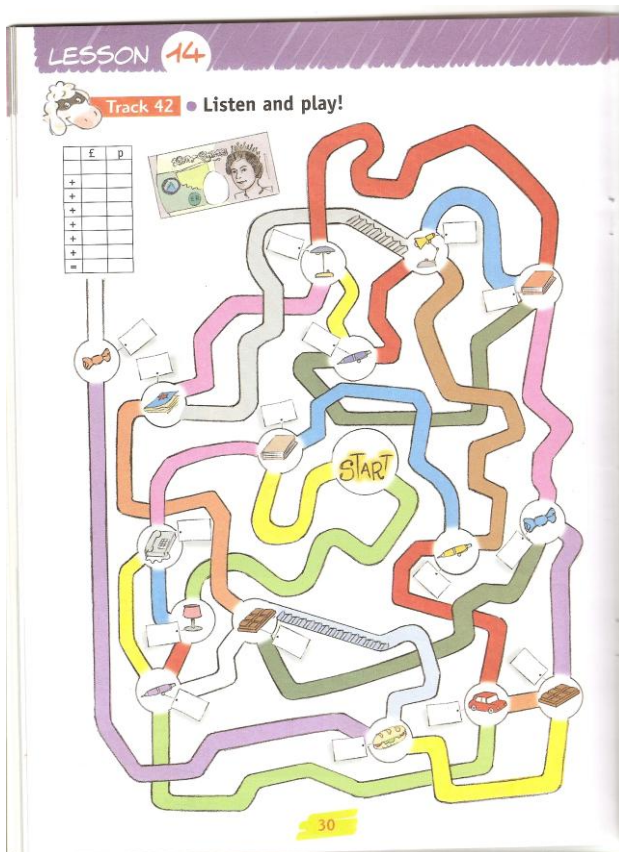
6

• Mime and guess!

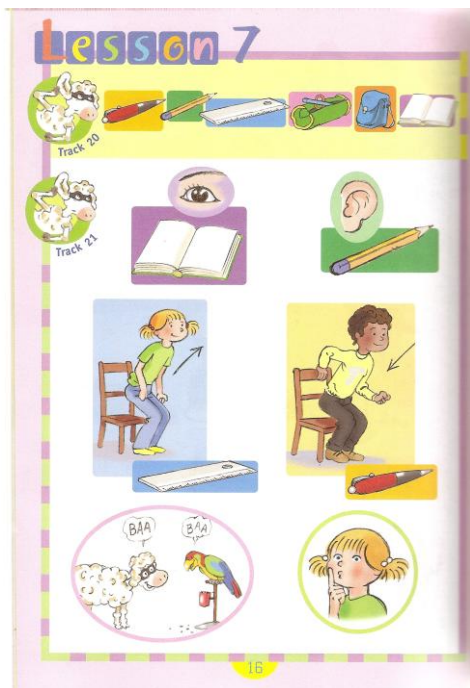
What's he doing?

What's she doing?

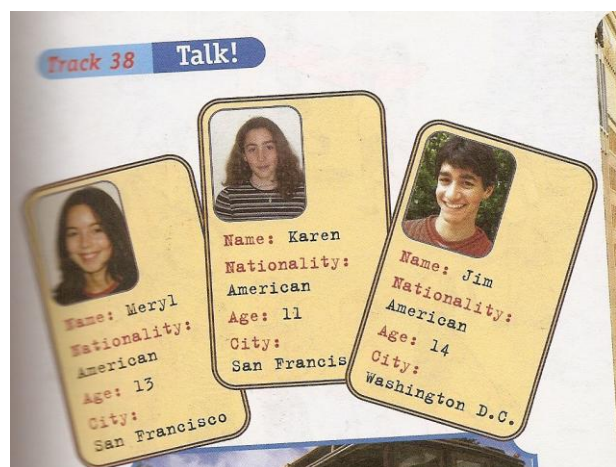
Utilisation de « mots images »
(en bleu)



Sens de lecture non conventionnel, les objets sont dits dans un ordre qui n'est pas de gauche à droite.



Ci-dessous, exemples de cartes d'identité auxquels l'élève à affaire, elles peuvent aussi être à compléter.



Images simplistes

LESSON 3



Track 7 • Look and listen!



Surcontextualisation de l'image, les décors en disent plus que la bande sonore seule

• Complete!

happy

sad

tired

scared

sh

Tom is Debbie is

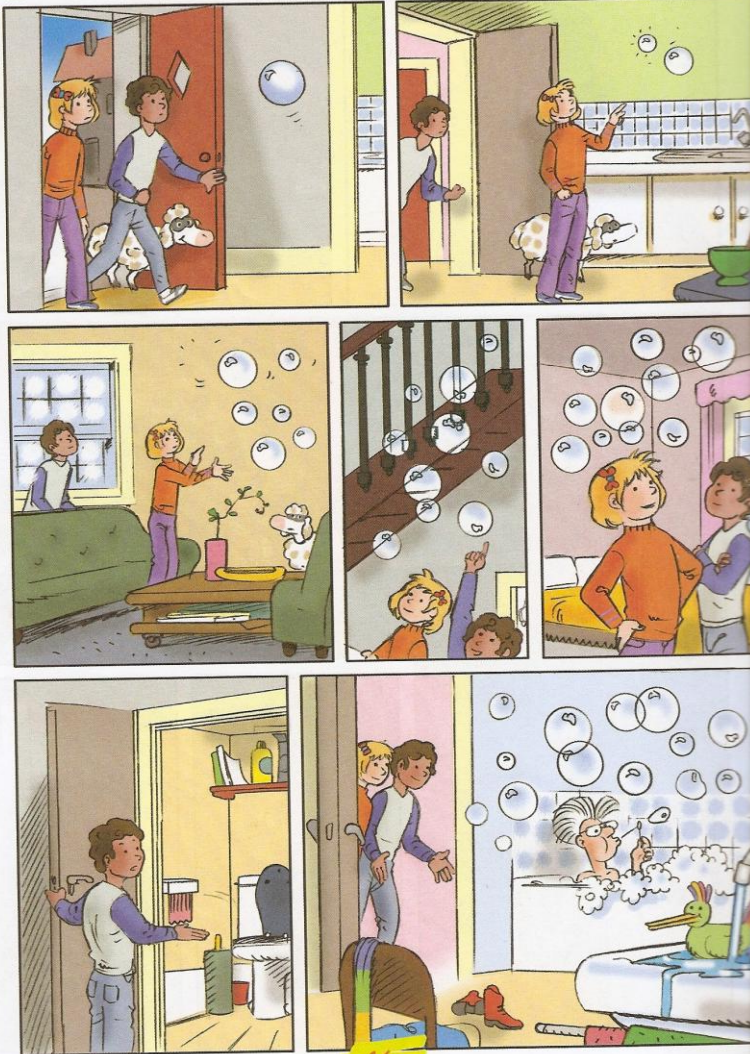
GB is and

Jumper is Professor Bubble is

LESSON 7



Tracks 20 & 21 • Listen and point!



SPEAKING SPOOKY – SÉANCE 2 (A1)

→ **Tâche :** interpréter un court dialogue.

Dans les programmes...	Structures	Lexique	Capacités / Réussites À la fin de la séance, l'élève est capable de...
<ul style="list-style-type: none"> Reproduire un modèle oral Répondre à des questions et en poser sur des sujets familiers Copier des mots isolés et des textes courts En référence à des modèles, écrire une courte carte postale 	<p><i>Are you there?</i> <i>I am waiting for you.</i> <i>Outside my room.</i> <i>Is it scary if a spider is waiting for you?</i></p>	<p><i>behind, stair, outside, tower, midnight, bear, bat, ghost, witch, broom, chair, floor, door, cold, scary</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> Interpréter au moins deux strophes du dialogue Recopier un court texte et l'illustrer Composer de nouvelles phrases à l'aide d'éléments connus

Waiting for you!
Speaking spooky



Waiting for you!

Bear,
On the stair,
Are you there,
Behind the chair?
Yes I am,
I am the bear,
On the stair,
Waiting for you.



Spider,
On the floor,
Are you there,
Behind the door?
Yes I am,
I am the spider,
On the floor,
Waiting for you.

Ghost,
In the night,
Are you there,
Cold and white?
Yes I am,
I am the ghost,
In the night,
Waiting for you.



Poème que les élèves doivent recopier partiellement à l'aide d'images ci-dessous





Let's be Spooky! © CRDP de Basse-Normandie, Caen / CRDP des Pays de la Loire, Nantes, 2009.



Let's be Spooky! © CRDP de Basse-Normandie, Caen / CRDP des Pays de la Loire, Nantes, 2009.

Balmoral castle : représentation caricaturale du château



E for Egg



F for Frog



G for Go



H for Help

Let's be Spooky! © CRDP de Basse-Normandie, Caen / CRDP des Pays de la Loire, Nantes, 2009.

Alphabet issu de la première séance de *Let's be spooky !*, un risque est présent, celui de ne pas associer les damiers à une course et de ne pas comprendre la signification de *go*.

Compréhension de l'écrit	<p>A1– Je suis capable de comprendre l'idée générale de textes simples donnant des informations et de descriptions courtes et simples, surtout si elles contiennent des images qui facilitent la compréhension.</p> <p>A1 – Je peux comprendre des textes simples très courts en me servant des noms des mots et des phrases familiers et en relisant, par exemple, des parties du texte.</p> <p>A1 – Je peux comprendre des instructions simples et courtes surtout si elles sont illustrées.</p> <p>A1 – Je peux reconnaître des noms, des mots et des expressions familières simples sur des affiches dans les situations les plus fréquentes de la vie quotidienne.</p> <p>A1 – Je peux comprendre des messages simples et courts, par exemple sur des cartes postales.</p>
Production écrite	<p>A1 – Je suis capable d'écrire des messages simples à des amis.</p> <p>A1 – Je peux décrire le lieu où j'habite.</p> <p>A1 – Je peux remplir une fiche de renseignements personnels.</p> <p>A1 – Je peux écrire des expressions et des phrases isolées simples.</p> <p>A1 – Je peux écrire une carte postale simple.</p> <p>A1 – Je peux écrire des lettres et des messages courts à l'aide d'un dictionnaire.</p>
Compréhension de l'oral	<p>A1 – Je suis capable de comprendre des expressions simples et concrètes de la vie de tous les jours lorsqu'elles sont dites clairement et lentement et lorsqu'elles sont répétées si nécessaire.</p> <p>A1 – Je peux suivre ce qui est dit à débit très lent, avec une diction soignée et de longues pauses qui me laissent le temps d'en saisir le sens.</p> <p>A1 – Je peux comprendre des questions et des instructions et suivre des consignes courtes et simples.</p> <p>A1 – Je peux comprendre les chiffres, les prix et l'heure.</p>
Production orale	<p>A1 - Peut produire des expressions simples isolées sur les gens et les choses.</p> <p>A1 - Peut se décrire, décrire ce qu'il ou elle aime, ainsi que son lieu d'habitation.</p> <p>A1 - Peut lire un texte très bref et répété par exemple pour présenter quelque chose, quelqu'un.</p>

Résumé du niveau A1 du CECRL



Extrait d'une page de l'album *Comment la mort est revenue à la vie*, on y voit un deuxième niveau de lecture avec la personnification de la mort en femme et les lignes qui se coupent symbolisant les filaments des toiles d'araignées qui sont reliés entre eux.