

## L'IMAGE AU SERVICE DE L'ÉLUCIDATION DU VOCABULAIRE ET DE LA COMPRÉHENSION DU TEXTE D'HISTOIRE CHEZ LES APPRENANTS DE LA TROISIÈME ANNÉE SECONDAIRE EN CONTEXTE ALGÉRIEN

*Said MAHMOUDI*

Université de Tiaret, Algérie  
E-mail: [said.mahmoudi@univ-tiaret.dz](mailto:said.mahmoudi@univ-tiaret.dz), ORCID ID: 0000-0003-3305-127X

*Dalila LAKOUI*

Université de Tiaret, Algérie  
E-mail: [dalila.lakouis1998@gmail.com](mailto:dalila.lakouis1998@gmail.com), ORCID ID: 0009-0008-8315-5265

### THE IMAGE SERVING THE ELUCIDATION OF VOCABULARY AND THE UNDERSTANDING OF THE HISTORY TEXT AMONG LEARNERS OF THE THIRD YEAR OF SECONDARY SCHOOL IN THE ALGERIAN CONTEXT

*Said MAHMOUDI, Dalila LAKOUI*  
University of Tiaret, Algeria

**ABSTRACT:** Resorting to the use of images in French as a foreign language classroom for third-year secondary learners allows the teacher to explain the vocabulary related to history within a didactic framework that serves to use visual aids in the Algerian school context. The objective of this study is twofold: on the one hand, it helps the learner to extract and identify the meaning of the word through the image, and on the other hand, it serves to elucidate the vocabulary of historical writing despite the polysemous nature of certain images used in the enrichment or acquisition of the studied vocabulary. To this end, the learners find themselves in a situation to develop their interpretative skills. They create connections between the received meaning and its illustration based on the theme presented in a historical text. The teacher's role in the classroom is crucial through the planning of vocabulary study sessions based on two approaches: lexical and grammatical. In summary, the use of images contributes to the teaching of historical vocabulary and encourages learners to engage deeply with this type of text through the contextualization of information conveyed in a specific context and the creation of a dictionary illustrating the expressions and key terms studied in historical writing.

**KEYWORDS:** Image, vocabulary clarification, historical text, Algerian school context, didactic of French as foreign language

#### 1. Introduction

Enseigner une langue étrangère demande à l'enseignant de développer des stratégies dépassant le mode d'expression verbale surtout dans des situations de blocage ne permettant pas de transmettre des connaissances à l'instar de l'apprentissage du vocabulaire thématique de l'histoire. Ce dernier englobe un ensemble de mots relatifs à la description des événements, la dénonciation des crimes, à la commémoration de certains événements clés dans l'histoire du pays ou à l'envie de rendre hommage à certaines figures emblématiques contribuant à l'indépendance d'un pays colonisé par les forces françaises de 1830 jusqu'en 1962 comme l'Algérie.

Pour cela, Grossmann (2011, p. 166) parle de la méthode du « mot juste » qui permet aux enseignants de proposer aux élèves de choisir le mot qui convient par rapport à des énoncés déjà formulés. Cette méthode en l'absence de la dimension lexico-syntaxique et discursive ne permet pas à l'apprenant de déterminer la bonne signification d'un point de vue extralinguistique et entrave l'idée de la richesse lexicale basée sur les représentations sociales<sup>1</sup>.

À cet effet, comprendre et s'exprimer à l'oral comme à l'écrit dans une langue considérée d'une part comme un butin de guerre et d'autre part comme un héritage qui n'est pas le bienvenu pour certains est une arme à double tranchant pouvant :

- Permettre de s'ouvrir à un nouveau monde et à une nouvelle culture, ainsi qu'à de nouvelles méthodes de réflexion.

---

<sup>1</sup> La méthode du « mot juste » ne fournit pas d'outils nécessaires à l'apprenant de choisir et d'identifier la signification exacte du mot par rapport à l'absence du contexte dans sa dimension discursive.

- Contribuer à l'acquisition de la langue française par le biais de la didactique qui ne cesse d'évoluer en fournissant aux enseignants les méthodes efficaces pour qu'ils arrivent à réaliser leur objectif et dépasser le sentiment du non appartenance à la culture de l'autre.

- Refuser d'étudier le français en raison de la politique coloniale et du sentiment d'obéissance et d'appartenance et de dépendance à l'autre.

Talbi Sidi Mohamed et Benzemat Abdelkader (2022) confirment dans une étude de cas qu'il est important de prendre en considération les représentations des apprenants sur le FLE<sup>2</sup> afin d'élaborer des stratégies d'apprentissage efficaces : « Au terme de cette recherche, nous nous sommes rendu compte de l'importance de la prise en considération des représentations des apprenants, dans l'enseignement /apprentissage des langues, en particulier le français. Ainsi, cela s'avère nécessaire lors de l'élaboration des stratégies d'enseignement / apprentissage appropriées aux élèves. » (Talbi & Benzemat, 2022, p. 173)

Par conséquent, nous pensons au recours à l'utilisation de l'image comme moyen permettant l'apprentissage et l'acquisition du vocabulaire relatif à l'écrit historique dans le but d'identifier les points forts et les lacunes que présente ce moyen dans la communication et la précision du sens littéral de chaque mot ou de chaque expression à élucider. L'objectif de cette initiative va nous permettre d'impliquer l'apprenant dans le processus du déchiffrement du sens de l'ensemble des mots appartenant au vocabulaire étudié.

Jean-Pierre Cuq présente les conclusions de Bogaards (1994) sur l'enseignement du vocabulaire, basées sur des théories psycholinguistiques confirmant l'utilité d'enseigner le lexique en fonction du contexte : « Les tâches significatives, celles où l'apprenant est impliqué personnellement, provoquent un apprentissage bien plus efficace ; le contenu significatif est un facteur de première importance dans tout l'apprentissage verbal. » (Cuq, 2004, p. 67)

De plus, le français occupe le statut de première langue étrangère en Algérie. Il est pratiqué comme une langue technique et de communication dans le contexte professionnel et son enseignement relève de l'utilité de diversifier le paysage linguistique de chaque enfant d'aujourd'hui, synonyme d'adulte de demain. Lahreche Rabah (2021) confirme que « La situation linguistique dans l'entreprise est marquée par l'existence de plusieurs langues (arabe, français et anglais). Ainsi, le français se classe en première position par rapport à l'arabe et l'anglais dans l'EPS<sup>3</sup>. Ce qui montre que le français est omniprésent dans toutes les situations de communication. » (Lahreche, 2021, p. 201)

Par ailleurs, Yahia & El-Djouzi (2020, p. 51) confirment que certains étudiants à l'université d'ADRAR dans le grand sud algérien étudient le français dans le but d'acquérir un poste de travail et de bénéficier d'une promotion sociale. Cette vision limitée du français a rendu son apprentissage difficile en raison de l'objectif spécifique attribué à cette langue néanmoins elle reste une langue de « prestige » et « signe de culture » selon les poncifs des répondants. Cette étude montre que les étudiants questionnés souffrent des difficultés d'apprentissage et ne maîtrisent pas parfaitement cette langue à l'écrit et à l'oral en raison de la représentation de son utilisation restreinte comme langue d'études à l'université et comme langue de travail voire langue du colonisateur.

Pour cela, l'enseignement du FLE en Algérie adopte « l'approche par compétences » dans les trois paliers (primaire, moyen et secondaire) afin de considérer l'erreur de l'apprenant et de mettre en valeur les difficultés d'apprentissage dans une expérience réelle permettant de résoudre une situation problématique aidant l'élève d'aujourd'hui à bénéficier de connaissances utiles à appliquer dans la vie de tous les jours. Dans cette approche l'apprenant fait appel à ces compétences pour les appliquer dans des situations réelles, dans le cas du programme FLE algérien, les élèves réalisent un projet renvoyant à l'objet d'étude de chaque projet pédagogique en fonction de la finalité de la thématique étudiée.

Notre étude est focalisée sur l'identification des difficultés que rencontrent les apprenants lors de la compréhension du lexique thématique relatif aux textes étudiés dans le premier projet du programme de français destiné aux élèves de la troisième année secondaire. Ce dernier s'intéresse à l'étude du texte d'histoire.

Pour déceler l'ambiguïté du sens dans un texte historique nous avons recouru au choix de l'image pour deux raisons : d'une part pour trouver des solutions à la difficulté éprouvée par les apprenants face au vocabulaire du texte historique, et d'autre part pour vérifier l'utilité de l'image dans

---

<sup>2</sup> Français langue étrangère.

<sup>3</sup> L'entreprise portuaire de Skikda.

l'explication et la facilitation dans l'identification du sens de chaque expression ou de chaque mot étudié. Pour toutes les raisons citées ci-dessus nous en sommes arrivés à poser les questions suivantes :

- L'utilisation de l'image facilite-t-elle le déchiffrement du sens général du texte historique par l'apprenant ?

- Les images permettent-elles à l'apprenant d'acquérir ou d'élucider le vocabulaire approprié à la thématique abordée en classe ?

Après avoir posé ces questions, nous émettons les hypothèses suivantes :

- L'image est un support pédagogique qui favorise l'acquisition du lexique thématique à l'aide de la compréhension et la définition des mots clés.

- L'image contribue de manière efficace à l'enrichissement du sens littéral du mot chez l'apprenant.

## 2. Présentation du corpus et du contexte de l'étude

Le corpus de notre étude repose sur dix images renvoyant à des mots et/ou à des expressions relevant de la thématique du texte qui accompagne le processus d'explication du vocabulaire et son appréhension à l'aide de la combinaison entre l'écrit et les représentations illustrées. Alors, « Grâce à un vocabulaire riche, l'apprenant peut comprendre ce qui est dit, ce qu'il lit, ce qu'on lui raconte. Il lui permet de mémoriser des mots nouveaux et les réutiliser à bon escient dans des situations différentes. Il l'aide aussi à améliorer ses écrits en employant un vocabulaire précis et varié. » (Karek, 2019, p. 21)

L'objectif de l'utilisation de l'image permet de vérifier le rôle du support visuel dans la compréhension du texte d'histoire enseigné aux apprenants de la troisième année secondaire durant le premier trimestre. À cet effet, le choix méticuleux de chaque représentation iconique dans l'apprentissage et l'acquisition du vocabulaire thématique doit éviter au maximum le caractère polysémique de l'image.

De plus, le texte choisi pour notre recherche vise « la commémoration des événements du 8 mai 1945. » : les événements en question évoquent la barbarie et les crimes du colonisateur français envers le peuple algérien. Cette constatation est révélée dans l'intention de l'auteur du texte écrit par Ahmed Halfaoui<sup>4</sup>.

Un nombre de 30 élèves a été choisi pour établir notre recherche : les 15 premiers appartenant à la filière « mathématiques » et les 15 autres à la filière « sciences expérimentales ».

Le travail a été entamé d'abord avec la classe de la filière : mathématiques<sup>5</sup>. Il s'agit d'un groupe expérimental :

- Dans un premier temps, nous avons présenté un document contenant dix images aux élèves : chaque élève prend une copie du document présenté<sup>6</sup>.

- Puis, nous avons écrit les dix mots et/ou expressions au tableau afin que l'élève puisse correspondre chaque mot ou expression à l'image qui convient : dix minutes ont été consacrées à cette tâche.

- Ensuite, nous avons corrigé les réponses des élèves en attribuant la signification exacte de chaque image à chaque mot/expression : dix minutes ont été consacrées à cette tâche.

- Enfin, le document contenant le texte et les questions de compréhension a été distribué<sup>7</sup> afin que les apprenants répondent aux questions proposées, le temps accordé à cette étape est de 40 minutes.

En ce qui concerne le groupe n° 2<sup>8</sup>, un seul document comprenant le texte et les questions de compréhension a été distribué sans le recours à l'utilisation de l'image pour l'explication du sens du vocabulaire choisi pour le groupe expérimental : une heure a été consacrée à ce groupe pour lire le texte et répondre aux mêmes questions proposées pour le groupe n° 1.

L'expérience s'est déroulée au niveau du lycée « Commandant Zakaria MEDJDOUB » au niveau de la ville de Sougueur, wilaya de Tiaret en Algérie. L'établissement en question porte le nom

<sup>4</sup> Ahmed Halfaoui, auteur du texte présenté aux apprenants. Examen de baccalauréat 2018 (Filières : sciences expérimentales, math, technique mathématique, gestion et économie.)

<sup>5</sup> Il s'agit du groupe n°1 : groupe expérimental.

<sup>6</sup> Document contenant les dix images expliquant le vocabulaire abordé dans le texte, à consulter en cliquant sur l'url : <https://urlz.fr/t3HM>

<sup>7</sup> Texte de compréhension à consulter en cliquant sur l'url : <https://urlz.fr/t3HK>

<sup>8</sup> Le groupe n°2 est un groupe témoin d'apprenants de la filière : sciences expérimentales.

d'un combattant algérien tombé mort au champ d'honneur le 5 février 1960. En outre, le choix du groupe d'apprenants pour le déroulement de notre expérience de terrain a été fait pour répondre à une exigence liée à la présence de l'étude de l'écrit historique en classe de FLE dans le curriculum et la progression thématique de la matière « langue française » au cycle secondaire.

### **3. L'enseignement du FLE dans le cycle secondaire en Algérie et les difficultés de son apprentissage**

L'école algérienne contribue à la mission de formation des adultes de demain et au développement de leurs connaissances. À cet effet, les enseignants du cycle secondaire notamment ceux de la langue française participent à la réussite de cette mission au profit des élèves âgés entre 14 à 18 voire 20 ans et cherchent à être dynamiques, créatifs afin d'assurer un apprentissage de qualité à leurs apprenants, surtout pour ceux qui présentent des difficultés dans l'apprentissage des langues étrangères.

La troisième année secondaire est la dernière année de l'élève dans l'éducation nationale. Elle représente le cumul d'un travail de plusieurs enseignants dans le but de former un citoyen capable de gérer sa vie personnelle grâce aux situations d'apprentissage et d'intégration travaillées durant un cursus de plusieurs années d'études.

En encourageant les attitudes sociales positives des élèves et en favorisant l'intégration des savoirs, il est possible de garantir un apprentissage efficace à nos apprenants. Pour cela, plusieurs recherches ont été faites afin de discuter la question de l'enseignement du français dans le cycle secondaire en évoquant la difficulté de travailler avec des manuels qui peuvent parfois ne pas répondre ni à l'actualité de l'apprenant ni à la progression des cours en fonction des objectifs de chaque projet comme le souligne Benmerzoug Souhila (2012) en disant que « L'analyse des différents outils consultés, programme, document d'accompagnement et manuel scolaire de la deuxième année secondaire, montre des incohérences, voire des contradictions entre ce qui est annoncé par les instructions officielles et la manière dont elles sont traduites dans les manuels scolaires. En effet, le discours officiel conçoit une pédagogie qui est en conformité avec la théorie sous-jacente à la pédagogie de projet : les finalités fixées à l'apprentissage du français contribuent à former des apprenants actifs, responsables et capables d'agir sur leur environnement. » (Benzerroug, 2012, p. 202)

Cette recherche de cas établie a identifié les lacunes de l'enseignement du FLE en deuxième année secondaire par le biais d'un questionnaire destiné aux enseignants. Ces derniers cernent les problèmes d'apprentissage de cette langue étrangère en quelques points : le nombre d'élèves élevé dans certaines classes, le volume horaire limité par rapport à la densité des informations et des séquences qui ne peuvent pas être abordées en une année, manque de séminaire d'accompagnement et d'orientation.

En outre, Bouchair & Boufenara (2023, pp. 733-752) évoquent les refontes éducatives et leur impact sur le niveau linguistique des apprenants. Elles parlent de l'empêchement et de l'instabilité de l'enseignement du français dans le secondaire en raison de l'absence d'un consensus dans l'enseignement du français comme étant une langue étrangère ou secondaire par rapport à la différence de niveau de langue entre les élèves d'une même région et entre les élèves des différentes régions d'Algérie. Elles parlent du FLE et du FLS<sup>9</sup> sur le plan du choix du support dans les manuels scolaires pouvant parfois dépasser le niveau d'apprenants de FLE. Ce dernier sigle représente le statut du français reconnu institutionnellement<sup>10</sup> jusqu'à nos jours.

Bouchair & Boufenara (2023) saluent l'effort et la volonté étatique de réformer sa politique éducative mais elles restent insuffisantes par rapport aux défis d'apprentissage du français en raison de la diversité dans le paysage linguistique en Algérie et la particularité de chaque environnement linguistique dans le pays.

Par cette étude, elles suggèrent l'exploitation des compétences: culturelle, interculturelle, socioculturelle dans l'enseignement du français en Algérie afin de permettre à l'apprenant de découvrir et de connaître la différence entre les langues dans une même situation de communication donnée. Autrement dit, recourir au vocabulaire d'une autre langue afin de déterminer l'usage exact du mot dans sa propre langue maternelle ou par le recours à l'arabe standard ou à l'anglais en tant que deuxième langue étrangère. Nous pouvons dire que cette stratégie d'enseignement est efficace afin d'établir une

---

<sup>9</sup> Français langue secondaire.

<sup>10</sup> Le français est reconnu officiellement comme langue étrangère à l'aide de son enseignement dans les 3 cycles de l'éducation nationale en Algérie.

étude du contenu du texte et ne pas se limiter à l'identification de ses idées essentielles, de ses caractéristiques, de sa typologie et aller au-delà de l'étude limitée du texte.

Dans une autre recherche Benamar Rabéa et Beldjoudi Yamouna Salma (2016) affirment qu'il y a un problème au niveau de la compréhension de la consigne d'écriture par les apprenants dans le cycle secondaire. Ce problème oblige les enseignants à recourir à la reformulation de la consigne d'écriture à l'aide de la reformulation de la demande ou de la question posée pour permettre à l'apprenant de connaître les limites de son expression, néanmoins la maîtrise de l'orthographe et les règles grammaticales n'est pas assurée.

« À l'heure actuelle, les apprenants écrivent de plus en plus comme ils parlent, sans respect des contraintes scripturales. Pour eux, apprendre une langue étrangère se résume à comprendre et se faire comprendre dans cette langue autrement dit, c'est parler sans cette rigidité normative qui organise l'écrit. Ils n'admettent pas le fait que l'enseignant accorde tellement d'attention à leurs écrits par rapport à l'oral. » (Benamar & Beldjoudi, 2016, p. 117)

À cet égard, nous suggérons la mise en place d'une activité de production écrite<sup>11</sup> à la fin de chaque séance de compréhension de l'écrit pour permettre à l'apprenant de présenter le texte et de déterminer son thème et sa visée. Il s'agit d'une initiation à la séance de production écrite basée sur la rédaction du compte rendu objectif/critique du texte étudié. Par ailleurs, « Se situer dans le cadre de l'approche communicative revient à admettre le principe que l'évaluation de la production écrite d'un apprenant doit mesurer l'utilisation que cet apprenant fait de la langue dans des situations de communication précises. Évaluer signifie donc élaborer des tâches. » (Benhouhou, 2001, p. 217)

Pour cela, le programme actuel du FLE au cycle secondaire est le produit de la refonte globale du système éducatif établie en 2003. Son but est d'améliorer qualitativement l'éducation grâce au développement rapide des technologies de l'information et de la communication et aux changements des pratiques d'évaluation. Par conséquent, « Même si les évaluations diagnostique et sommative conservent leurs places, la réforme donne plus de poids à l'évaluation formative. En français, cela se vérifie dans l'expression écrite où la consigne d'écriture s'enrichit des critères d'évaluation et des seuils d'exigence. Alors qu'auparavant l'orthographe déterminait quasi-exclusivement la note attribuée, aujourd'hui, les idées, l'argumentation et la structure des textes produits deviennent des indicateurs d'intégration des apprentissages en mesure de déboucher sur des séances de remédiation. » (Ferhani, 2006, p. 17)

Alors, le changement de « l'approche par objectifs » par « l'approche par compétences » a été appliqué en raison de la différence qui existe d'un côté entre l'élève et son homologue et d'un autre côté entre l'élève et son enseignant : c'était l'occasion de revoir la conception traditionnelle du cours afin de réexaminer les objectifs et les pratiques d'enseigner le français pour résoudre des problèmes de la vie quotidienne à partir d'activités de situation-problème, d'intégration. Dans cette perspective, le programme de FLE destiné aux élèves de la 3AS<sup>12</sup> comprend quatre projets : l'étude de l'écrit historique, le texte argumentatif, le texte exhortatif, la nouvelle fantastique. Ces derniers sont présentés sous forme de séquences comprenant plusieurs séances assurant le travail des quatre compétences qui selon Bourguignon (2006, p. 60) nécessite le développement des stratégies cognitives chez l'apprenant pour devenir de plus en plus performant dans la compréhension et la production de l'écrit et de l'oral.

Au cours de l'année scolaire, l'enseignant évalue les apprenants en recourant à des devoirs en classe et d'autres à domicile si l'état d'avancement des cours le permet. Par ailleurs des activités de compréhension de l'écrit et de l'oral, production écrite et orale sont proposées en classe afin de passer l'examen à chaque fin des trois trimestres de l'année scolaire en Algérie.

Ainsi, des activités ludiques peuvent être assurées pour permettre aux élèves d'étudier le français loin des cours programmés durant l'année scolaire à l'instar des *virelangues* pour améliorer l'élocution de l'apprenant en français ou par l'utilisation de l'image pour lui permettre de s'exprimer dans des sujets d'actualité, comme le souligne Mahmoudi Said (2023) dans sa recherche s'intéressant à la réception de l'image des migrants chez les lycéens en contexte algérien : « Nous pouvons affirmer que le recours à l'emploi de l'image en classe présente une opportunité pour les apprenants afin de faire le lien entre la présence des différents signes dits : iconiques pour produire un sens. Malgré ce constat

<sup>11</sup> La suggestion de mettre en place une activité de synthèse basée sur la présentation du texte, autrement dit rédiger la première partie du compte rendu objectif/critique du texte. Cf. La question n°10 de compréhension de l'écrit.

<sup>12</sup> Troisième année secondaire : la dernière année de l'élève dans le cycle secondaire en Algérie.

positif et encourageant nous avons recensé des non réponses qui peuvent être liées soit : - à la non compréhension du sens imagé ; -aux difficultés relatives à l'expression dans une langue étrangère comme le français en contexte algérien ; -au vocabulaire limité de l'apprenant, même si l'option, la possibilité de répondre aux questions difficiles en arabe était assurée par l'enseignant, car l'intérêt premier de cette étude est de recenser des représentations visant l'étude de la réception de l'image des migrants en contexte scolaire algérien. » (Mahmoudi, 2023, p. 273)

Dans cette recherche notre étude s'intéresse à l'étude de l'écrit historique programmé au début de chaque année scolaire et proposé à l'examen du baccalauréat constamment en raison de la particularité de la question de l'histoire en contexte algérien qui dégage des représentations péjoratives sur la France et le colonisateur français en particulier. Ce dernier a occupé le sol algérien durant 132 ans<sup>13</sup> : entre le 14 juin 1830 et le 5 juillet 1962. L'étude du texte historique se fait à l'aide de textes qui : informent objectivement d'un fait d'histoire, présentent le témoignage d'un ancien militant/combattant algérien, rapportent le témoignage de témoin, introduisent des témoignages et/ou des commentaires, commentent un fait d'histoire. En étudiant ces textes l'apprenant développe sa compétence pour déterminer l'objectivité et/ou la subjectivité de l'auteur grâce à la connaissance des signes d'absence et de présence de l'auteur dans l'écrit présenté.

#### 4. Résultats et analyse des données

Avant d'entamer l'analyse des données, nous nous sommes basés sur la notion de « tentation iconique » développée par Martine Joly (2017). Cette dernière nous informe du besoin de comprendre et d'interpréter le message iconique chez le lecteur sans la prise en considération du plan de son expression et de ses dimensions plastiques. En effet, ce détail nous permet de saisir la compétence de chaque apprenant dans l'attribution de chaque mot/expression à chacune des images exposées au groupe expérimental dans un temps limité.

Pour cela, Martine Joly (2017) souligne que « La lecture des images, qu'elles soient fixes ou animées et en séquence, mobilise les mêmes activités intellectuelles de toute lecture, qui suppose une interaction entre l'œuvre et le lecteur ou le spectateur : toute une stratégie discursive est nécessairement à l'œuvre, mettant en jeu l'intertextualité, les attentes et les opérations mentales d'ajustement du destinataire, telles que la mémorisation ou l'anticipation. » (Joly, 2017, p. 102)

En outre, nous avons eu recours à « l'approche par compétences » afin de donner plus de liberté aux apprenants de s'exprimer à l'écrit pour des fins liées à la vérification de la compréhension de l'écrit. Cette dernière résulte du processus « lire/écouter » à l'aide du recours à deux moyens parmi les dix caractérisant « la réception des textes » selon Jean-claude Beacco (2007, p. 171). Il s'agit de « lire/écouter pour apprendre » et de « lire/écouter pour se faire une opinion et discuter » dans le but de répondre à la finalité de recherche d'informations spécifiques, de témoignages et de connaissances sous forme de vérité générale et de commentaires portant des signes de jugement de valeur permettant d'identifier les signes de présence de l'auteur dans l'écrit étudié.

Enfin, après avoir passé par l'expérience en classe, nous avons opté pour une analyse des réponses des apprenants à l'aide d'une évaluation diagnostique<sup>14</sup> pour le groupe expérimental. L'objectif de cette évaluation sert à identifier le taux de réussite de l'attribution de chaque mot ou expression à l'image qui convient au sens littéral du vocabulaire présenté.

---

<sup>13</sup> La France a occupé, colonisé l'Algérie pendant 132 ans. Il s'agit d'une vérité générale et historique à prendre en considération pour un public d'apprenants lycéens qui étudie l'écrit historique comme un objet d'étude dans le programme du français langue étrangère destiné aux élèves de la 3<sup>e</sup> année secondaire.

<sup>14</sup> L'évaluation diagnostique a été faite avec le groupe expérimental seulement où les dix images sélectionnées ont été présentées afin d'avoir des informations relatives à l'attribution de chaque mot ou expression à l'illustration qui convient : le but premier est de connaître la connaissance préalable de chaque mot par l'apprenant afin d'établir une synthèse nous permettant d'identifier les noms acquis auparavant et du sens des mots à acquérir durant le cours présenté.

Images	A <sup>15</sup>	B <sup>16</sup>	C <sup>17</sup>	D <sup>18</sup>	C <sup>19</sup>	D <sup>20</sup>
Image n° 1	<i>L'armée</i>	6	<i>Des milices</i>	2	8	7
Image n° 2	<i>Exécutions sommaires.</i>	4	<i>Les fusillades</i>	2	6	9
Image n° 3	<i>feux festifs</i>	12	/	/	/	3
Image n° 4	<i>Horrible</i>	11	/	/	/	4
Image n° 5	<i>Colonialisme</i>	6	/	/	/	9
Image n° 6	<i>Cadavres amoncelés</i>	11	<i>Exécutions sommaires</i>	1	12	3
Image n° 7	<i>Se taire</i>	5	/	/	/	10
Image n° 8	<i>Les fusillades</i>	8	<i>Exécutions sommaires</i>	4	12	3
Image n° 9	<i>Témoigner (ont témoigné)</i>	12	/	/	/	3
Image n° 10	<i>Des milices</i>	5	<i>L'armée</i>	9	11	1

Tableau n° 1 : Réponses des apprenants du groupe expérimental par rapport à l'attribution du mot ou de l'expression qui convient à l'image qui correspond au sens littéral ou proche de chaque illustration.

D'après les résultats présentés dans le tableau ci-dessus nous pouvons établir les remarques suivantes :

- L'image peut et pourrait présenter des représentations et des significations polysémiques<sup>21</sup> malgré le choix méticuleux de chaque illustration correspondant à chaque mot ou expression présentée, il s'agit du cas des images n° 1, 2, 6, 8, 10.

- Les images n° 1 et n° 10 peuvent avoir la même signification soit par le choix de « armée » ou « des milices ».

- Les images n° 2 et n° 8 peuvent partager la même signification<sup>22</sup> : « exécutions sommaires » ou « les fusillades. »

- L'image n° 6 ne partage pas son premier sens<sup>23</sup> avec d'autres images mais elle partage son deuxième sens textuel à cause de sa polysémie.

- Les images n° 3, n° 4, n° 6, n° 9 représentent le sens exact relatif à l'attribution de l'expression ou du mot choisi car la majorité des élèves ont pu relier le mot ou l'expression qui convient à chaque illustration, autrement dit le sens polysémique de l'image est minime par rapport au score des réponses justes pour chacune des images citées supra.

Les données recueillies dans le tableau n° 1 nous permettent d'identifier le taux de réussite du groupe dans la connaissance de la signification du mot ou l'expression à l'image qui convient et/ou à l'image qui ne convient pas mais dont la signification est acceptée en fonction de son aspect polysémique.

<sup>15</sup> Le mot ou l'expression correspondant à l'image qui convient.

<sup>16</sup> Réponses justes des apprenants.

<sup>17</sup> Possibilité d'accepter une/des réponse(s) comme juste(s) à cause du caractère polysémique de l'image.

<sup>18</sup> Nombre de réponses acceptées à cause du caractère polysémique de l'image.

<sup>19</sup> Total des réponses justes après l'acceptation du sens de l'expression/du mot en raison de la polysémie de l'image.

<sup>20</sup> Réponses fausses.

<sup>21</sup> Les images en question avaient la possibilité d'avoir deux significations justes en raison de leur polysémie par rapport à la sémantique des mots présentés comme le cas de l'image n° 1 ou le mot « armée » et « milices » représentent la même image malgré le soin pris dans le choix des illustrations. À cet effet, nous proposons aux enseignants de recourir au dictionnaire afin d'élucider le sens exact du mot et l'attribuer à la bonne illustration.

<sup>22</sup> Même si l'attribution de deux significations à une image est juste néanmoins une lecture approfondie de l'illustration peut mener l'apprenant à établir la différence entre « exécutions sommaires » et « les fusillades » grâce à la présence des fusils et la manière dont les victimes sont exposées l'une à côté de l'autre à l'instar de champ de tir.

<sup>23</sup> Le premier sens attribué à l'image n° 6 est « cadavres amoncelés », il représente le sens littéral de l'image. Par contre, le deuxième sens relatif à « exécutions sommaires » est dû à l'emplacement d'un bon nombre de victimes tuées l'une à côté de l'autre. Ce détail représente l'acte d'un crime organisé par un groupe de personnes armées. L'absence du choix du mot « les fusillades » pour cette image est due à l'absence de personnes tirant à balle et au fusil sur des victimes.

<i>Mot / expression</i>	<i>Réponses justes en fonction de l'attribution du mot ou de l'expression à l'image avec ou sans polysémie</i>	<i>Taux de réussite</i>
<b>L'armée</b>	15	100 %
<b>Feux festifs</b>	12	80 %
<b>Témoigner (ont témoigné)</b>	12	80 %
<b>Horrible</b>	11	73,33 %
<b>Cadavres amoncelés</b>	11	73,33 %
<b>Les fusillades</b>	10	66,66 %
<b>Exécutions sommaires</b>	9	60 %
<b>Des milices</b>	7	46,66 %
<b>Colonialisme</b>	6	40 %
<b>Se taire</b>	5	33,33 %

Tableau n° 2 : Taux de réussite du groupe expérimental dans l'identification du mot et/ou l'expression qui convient à l'image correspondant au sens littéral ou proche de chaque illustration.

À partir des résultats exposés dans le tableau n° 2 nous pouvons distinguer que sept mots et/ou expressions sur dix sont déterminés/connus par plus de la moitié du groupe expérimental. Ces détails représentent un bon signe pour l'enseignant pour mieux appréhender la séance de la compréhension de l'écrit en toute aisance malgré le caractère textuel de l'image. De plus, l'image est avant tout un texte nécessitant une lecture approfondie : sa réception dépasse sa perception parce qu'un signe iconique n'est jamais lu et compris de la même façon lorsqu'il est commenté et/ou séparé de sa propre réalité.

Donc, expliquer aux apprenants l'acceptation de certaines réponses proches à la signification de telle ou telle image nécessite l'établissement d'une mise au point de la signification littérale de chaque mot à l'aide d'une approche lexicale servant à l'élucidation du vocabulaire : dans ce cas le recours au dictionnaire pour identifier le sens exact à l'illustration qui convient permet de consolider l'explication dans l'imaginaire de chaque apprenant.

Le développement de cette stratégie est possible en recourant à un consensus de plus de la moitié du groupe expérimental sur la question de détermination du sens littéral convenable à chaque illustration. Alors, nous proposons le suivi et l'accompagnement particuliers des spécialistes dans, l'analyse de l'image et de la sémantique textuelle dans un contexte déterminé, pour la réussite de cette démarche lexicico-iconique<sup>24</sup>.

L'objectif de cette démarche relève du besoin de permettre à l'apprenant d'attribuer le mot ou l'expression à une image et d'acquérir une compétence servant à : guider son interprétation et l'ajuster au contenu imagé du vocabulaire thématique proposé par l'enseignant.

Pour cela, nous proposons l'établissement d'un dictionnaire illustré dédié à l'explication des mots et des expressions qui se répètent dans l'écrit historique et qui relèvent des mots appartenant aux champs lexicaux des mots comme la guerre, le colonialisme, la torture, la prison, le militantisme, la barbarie, la liberté.

Après avoir expliqué le vocabulaire thématique présenté aux apprenants par le biais de l'image pour le groupe expérimental nous passons à la présentation des données relatives aux questions de la compréhension de l'écrit destinées aux deux groupes : expérimental et témoin.

---

<sup>24</sup> La démarche que nous proposons ici est basée sur l'établissement de plusieurs expériences de terrain avec plusieurs groupes expérimentaux dans le but de proposer des images et relier chacune d'elle au mot ou à l'expression à élucider. L'objectif de cette démarche permet dans un premier temps d'établir un dictionnaire illustré avec un contenu imagé contextuellement conçu pour répondre à la culture des apprenants étudiant le FLE et dans un deuxième temps délimiter la polysémie de l'image grâce au bon choix du mot à expliquer.

Question n° 1 : Le 8 mai 1945 est une date qui représente deux évènements, lesquels?

Réponses	A <sup>25</sup>	B <sup>26</sup>	Pourcentage	
			Groupe n° 1	Groupe n° 2
Réponse juste	7	3	46,66 %	20 %
Réponse fausse	8	10	53,33 %	66,66 %
-Aucune réponse	0	2	0 %	13,33 %

Tableau n° 3 : Les réponses des apprenants des deux groupes à la première question.

Question n° 2 : le but de l'auteur dans ce texte est :

- a)- D'oublier définitivement cette page d'histoire.
  - b)- De ne pas oublier cette page d'histoire.
  - c)- De ne pas oublier et de faire rappeler cette page d'histoire aux générations futures.
- Soulignez la bonne réponse et relevez la phrase qui justifie votre choix à partir du texte.

Réponses	A <sup>27</sup>	B <sup>28</sup>	Pourcentage	
			Groupe n° 1	Groupe n° 2
Réponse a	0	0	0 %	0 %
Réponse b	0	0	0 %	0 %
Réponse c (réponse correcte)	15	14	100 %	93,33 %
Aucune réponse	0	1	0 %	6,66 %
Réponse avec justification correcte	12	15	80 %	100 %
Réponse avec une fausse justification	0	0	0 %	0 %
Aucune justification	3	0	20 %	0 %

Tableau n° 4 : les réponses des apprenants des deux groupes à la deuxième question.

Question n° 3: L'auteur marque-t-il sa présence dans ce texte ? Justifiez votre réponse.

Réponses	A <sup>29</sup>	B <sup>30</sup>	Pourcentage	
			Groupe 1	Groupe 2
Oui, il marque sa présence.	13	12	86,66 %	80 %
Aucune réponse.	2	3	13,33 %	20 %
Justification correcte : l'emploi des modalisateurs.	13	10	86,66 %	66,66 %
Aucune justification.	2	5	13,33 %	33,33 %

Tableau n° 5 : Les réponses des apprenants des deux groupes à la troisième question.

<sup>25</sup> Nombre de réponses des apprenants du groupe n° 1.

<sup>26</sup> Nombre de réponses des apprenants du groupe n° 2.

<sup>27</sup> Nombre de réponses des apprenants du groupe n° 1.

<sup>28</sup> Nombre de réponses des apprenants du groupe n° 2.

<sup>29</sup> Nombre de réponses des apprenants du groupe n° 1.

<sup>30</sup> Nombre de réponses des apprenants groupe n° 2.

Question n° 4 : A quoi l’auteur compare-t-il le colonialisme dans le 4<sup>e</sup> paragraphe?

Réponses	A <sup>31</sup>	B <sup>32</sup>	Pourcentage	
			Groupe n° 1	Groupe n° 2
<b>La bête immonde [Réponse correcte]</b>	10	12	66,66 %	80 %
<b>Aucune réponse</b>	3	1	20 %	6,66 %
<b>Fausse réponse</b>	2	2	13,33 %	13,33 %

Tableau n° 6 : Les réponses des apprenants des deux groupes à la quatrième question.

Question n° 5 : Relevez 4 mots ou expressions appartenant au champ lexical de « barbarie ».

Réponses	A <sup>33</sup>	B <sup>34</sup>	Pourcentage	
			Groupe 1	Groupe 2
<b>Réponse correcte</b>	12	14	80 %	93,33 %
<b>Aucune réponse</b>	3	0	20 %	0 %
<b>Autre réponse : des expressions ou des mots non relatifs au champ lexical du mot ‘barbarie’.</b>	0	1	0 %	6,66 %

Tableau n° 7 : Les réponses des apprenants des deux groupes à la cinquième question.

Question n° 6: « Nous ne devrions pas faillir à la mémoire des dizaines de milliers d’Algériens ... ».

À qui renvoie le pronom « nous » dans la phrase ci-dessus ?

Réponses	A <sup>35</sup>	B <sup>36</sup>	Pourcentage	
			Groupe 1	Groupe 2
<b>Réponse correcte : Nous renvoie à (Algériens), (Peuple algérien), (auteur et lecteurs algériens).</b>	12	13	80 %	86,66 %
<b>Aucune réponse.</b>	3	1	20 %	6,66 %
<b>Fausse réponse.</b>	0	1	0 %	6,66 %

Tableau n° 8 : Les réponses des apprenants des deux groupes à la sixième question.

Question n° 7 : Après avoir lu le texte, rédigez des phrases qui reprennent les idées développées par l’auteur dans les paragraphes :

- n° 1 et n° 2 : {.....}
- n° 3 et n° 4 : {.....}
- n° 5 : {.....}

<sup>31</sup> Nombre de réponses des apprenants du groupe n° 1.

<sup>32</sup> Nombre de réponses des apprenants du groupe n° 2.

<sup>33</sup> Nombre de réponses des apprenants du groupe n° 1.

<sup>34</sup> Nombre de réponses des apprenants du groupe n° 2.

<sup>35</sup> Nombre de réponses des apprenants du groupe n° 1

<sup>36</sup> Nombre de réponses des apprenants du groupe n° 2.

Réponses	A <sup>37</sup>	B <sup>38</sup>	Pourcentage	
			Groupe 1	Groupe 2
Réponse correcte.	5	3	33,33 %	20 %
Réponse contenant une seule idée correcte.	5	1	33,33 %	6,66 %
Aucune réponse.	5	7	33,33 %	46,66 %
Réponse fautive : Sélection et reformulation des idées non correctes.	0	4	0 %	26,66 %

Tableau n° 9 : Les réponses des apprenants des deux groupes à la septième question.

Question n° 8 : Relevez à partir du texte deux arguments employés par l’auteur pour justifier sa prise de position.

Réponses	A <sup>39</sup>	B <sup>40</sup>	Pourcentage	
			Groupe 1	Groupe 2
Réponse correcte.	8	7	53,33 %	46,66 %
Réponse contenant un seul argument correct.	1	2	6,66 %	13,33 %
Aucune réponse.	6	3	40 %	20 %
Fausse réponse.	0	3	0 %	20 %

Tableau n°10 : Les réponses des apprenants des deux groupes à la huitième question.

Question n°9: Dans ce texte l’auteur veut :

- Commémorer les événements du 8 Mai 1945.
  - Dénoncer la barbarie du peuple algérien.
  - Rendre hommage à tous les Algériens morts pour l’amour de la patrie.
  - Informer le lecteur des sacrifices de la France pour maintenir la paix en Algérie.
- (Choisissez les deux bonnes réponses)

Réponses	A <sup>41</sup>	B <sup>42</sup>	Pourcentage	
			Groupe 1	Groupe 2
Réponse correcte	1	7	6,66 %	46,66 %
Réponse b : une seule bonne réponse	9	5	60 %	33,33 %
Fausse réponse	1	1	6,66 %	6,66 %
Aucune réponse	4	2	26,66 %	13,33 %

Tableau n° 11 : Les réponses des apprenants des deux groupes à la neuvième question.

<sup>37</sup> Nombre de réponses des apprenants du groupe n° 1.

<sup>38</sup> Nombre de réponses des apprenants du groupe n° 2.

<sup>39</sup> Nombre de réponses des apprenants du groupe n° 1.

<sup>40</sup> Nombre de réponses des apprenants du groupe n° 2.

<sup>41</sup> Nombre de réponses des apprenants du groupe n° 1.

<sup>42</sup> Nombre de réponses des apprenants du groupe n° 2.

Question n° 10 : Rédigez la première partie du compte rendu objectif de ce texte (présentation du texte).

Réponses	A <sup>43</sup>	B <sup>44</sup>	Pourcentage	
			Groupe 1	Groupe 2
<b>Réponse correcte</b> : respect total de la consigne d'écriture. -Identification du genre/type du texte+la source du texte + le nom de l'auteur. -le thème du texte. -la visée de l'auteur.	0	0	0 %	0 %
Réponse avec deux éléments corrects de l'accroche.	3	2	20 %	13,33 %
Réponse avec un seul élément de l'accroche correct.	1	9	6,66 %	60 %
Aucune réponse.	11	4	73,33 %	26,66 %

Tableau n° 12 : Les réponses des apprenants des deux groupes à la dixième question.

D'après les résultats obtenus, nous pouvons dire que le groupe n° 1 a pu identifier les deux événements qui représentent la date du 8 mai 1945 avec un taux de réussite de 46,66 % supérieur à celui du groupe n° 2 qui représente 20 %.

De plus, le but de l'auteur dans le texte étudié a été identifié à 100 % par le groupe n° 1 et à 93,33 % pour le groupe n° 2 néanmoins nous constatons une légère différence au profit de la justification de la réponse correcte par un pourcentage de 100% pour le groupe n° 2 et de 80 % pour le groupe n° 1.

Ce constat nous oblige à conseiller les enseignants de recourir à des questions directes dans le processus d'identification du thème du texte afin d'avoir un taux réel de réponses dites : correctes, au lieu des questions à choix unique ou multiple qui peuvent parfois cacher des lacunes d'incompréhension invisibles chez l'apprenant.

Pour cela, la question directe et/ou reformulée est le meilleur moyen pour valider le taux de réussite du groupe par rapport à l'identification du thème de l'écrit étudié. Dans le cas d'un blocage dans le processus d'explication du texte et du repérage du thème de l'écrit étudié nous proposons à l'enseignant de recourir à la question à choix unique.

Par ailleurs, le taux de réussite dans l'identification de la subjectivité de l'auteur représente des taux de 86,66 % et de 80 % pour les groupes n° 1 et n° 2 consécutivement.

Ainsi, la comparaison du colonialisme à « une bête immonde » a été identifiée par 66,66 % des répondants du groupe n° 1 et par 80 % des répondants du groupe n° 2. Cette différence de supériorité pour le groupe témoin par rapport au groupe expérimental relève de l'absence de l'explication de l'expression « une bête immonde » pour le groupe n° 1.

Ce détail nous permet de dire que l'absence de l'explication imagée de l'expression « bête immonde » est la raison du taux inférieur de la réponse à la question n°4 du groupe n° 1 par rapport à celle du groupe n° 2, ou certains apprenants du groupe n° 2 connaissent déjà le sens de l'expression auparavant et ils possèdent des techniques d'identification du sens par rapport au sens sémantique global du texte lu.

Quant au champ lexical du mot « barbarie » les élèves des deux groupes ont pu identifier les quatre mots ou expressions appartenant au sens du mot présenté avec des pourcentages de 80 % pour le groupe n° 1 et de 93,33 % pour le groupe n° 2.

Par contre, une grande différence se présente au niveau de l'identification des idées du texte entre les groupes n° 1 et n° 2. Nous remarquons, que le taux de l'identification des idées du texte correctement représente 33,33 % des réponses des apprenants du groupe n° 1 contrairement au groupe n° 2 qui a eu 20 % comme taux de réussite.

En outre, 33,33 % et 6,66 % représentent le taux de réussite de l'identification d'une seule idée du texte pour les groupes n° 1 et n° 2 successivement.

Ce résultat nous montre l'utilité du recours à l'élucidation du vocabulaire pour assurer la compréhension globale de l'écrit présenté loin de la particularité de s'arrêter au sens littéral de chaque

<sup>43</sup> Nombre de réponses des apprenants du groupe n° 1.

<sup>44</sup> Nombre de réponses des apprenants du groupe n° 2.

mot dans le texte ou de chaque phrase du texte et le lire profondément pour permettre à l'apprenant de respecter le temps alloué à chaque séance d'apprentissage du FLE.

Enfin, la question n° 9 nous montre à quel point est important de lire la question et la consigne qui l'accompagne<sup>45</sup> afin de mieux répondre à la question convenablement. Nous remarquons ce détail en raison de l'oubli d'un bon nombre d'apprenants du groupe n° 1 de choisir les deux bonnes réponses au lieu d'une seule.

Le constat établi lors de l'analyse des données concernant les réponses du groupe n° 1 aux deux dernières questions nous montre l'utilité de prendre en considération le facteur temporel qui fallait être supérieur et non égal au groupe n° 2. Ce dernier a eu le même temps que le groupe n° 1 afin de répondre aux questions proposées.

## 5. Conclusion

D'après cette étude, nous pouvons dire qu'il est temps de consacrer une séance particulière dédiée à l'apprentissage du vocabulaire du texte étudié dans chaque séquence avant d'entamer la séance de compréhension de l'écrit. Le but de cette suggestion relève d'un besoin relatif à l'identification sémantique du vocabulaire<sup>46</sup> thématique à élucider.

Pour cela, l'enseignant est libre de choisir 10 à 15 mots clés au minimum du texte programmé dans la compréhension de l'écrit pour les expliquer. Cette explication doit conserver la diversification de la nature des mots à élucider : nom, verbe à l'infinitif et/ou conjugué, adverbe, adjectif, etc.

Cette diversité relative à la nature grammaticale de chaque mot clé donne à l'enseignant la possibilité de travailler le vocabulaire de l'apprenant à l'aide de l'explication du sens de chaque mot par le biais de la transformation des mots en voyageant entre les différentes natures grammaticales<sup>47</sup>.

Ce voyage entre et avec les mots peut se faire en recourant à l'image qui facilite le déchiffrement du sens général du texte. Cette constatation a été confirmée avec le groupe expérimental qui a pu relever les idées essentielles du texte mieux que le groupe témoin qui avait un taux de réussite inférieur au premier.

Nous pouvons confirmer que l'image contribue à l'élucidation du vocabulaire thématique relatif à l'écrit de l'histoire. Pour cela, la maîtrise du choix des images à exposer aux apprenants doit être faite en fonction de la particularité du sens littéral de chaque mot dans le respect des coutumes et des traditions du public à enseigner.

En outre, nous avons remarqué que le temps d'une heure consacré à la séance de l'élucidation du vocabulaire au service de la compréhension de l'écrit pour établir notre expérience ne suffit pas. Par conséquent, le taux de réussite du groupe expérimental pour les deux dernières questions est inférieur par rapport au groupe témoin.

Cet échec est d'ordre temporel et il peut être remédié en divisant la séance de la compréhension de l'écrit en deux phases d'une heure chacune : la première pour l'élucidation du vocabulaire par l'image et l'identification du sens par le biais de la lecture et la deuxième pour les questions de compréhension et la rédaction de la présentation du texte étudié seulement.

L'attribution des mots et/ou des expressions aux images peut servir l'enseignant et l'apprenant à la fois dans la consolidation du sens littéral de chaque mot grâce à un temps de remédiation visant à établir un consensus basé sur un corrigé type déjà préparé par l'enseignant.

Pour ne pas conclure, nous pouvons suggérer l'idée de l'élaboration d'un dictionnaire illustré contenant des mots relatifs au vocabulaire usuel dans l'écrit historique. Pour ce faire, le choix des mots clés doit être basé sur : l'objectif de chaque séquence, les critères de la fréquence d'usage, le nombre de répétition dans plusieurs textes en fonction de la visée et de l'intention de l'auteur.

L'effort de changer et d'innover en didactique des langues étrangères reste contextuel. À cet effet, penser à une initiative de collaboration regroupant les enseignants, les infographes, les psychologues et tous les acteurs de l'éducation nationale dans des cellules de suivi des enseignements

---

<sup>45</sup> La consigne accompagnant la neuvième question est : « choisissez les deux bonnes réponses. »

<sup>46</sup> Nous proposons aux enseignants de recourir à une approche lexicale basée sur l'utilisation du dictionnaire afin de choisir la signification exacte du mot et d'identifier son sens littéral dans son contexte et co-texte.

<sup>47</sup> Nous proposons aux enseignants d'expliquer la signification du mot en dévoilant sa nature grammaticale et d'apprendre à l'élève de nominaliser un verbe ou de trouver le nom du verbe étudié dans l'impossibilité de le former par suffixation.

est à encourager pour une meilleure prise en charge des lacunes linguistiques et discursives chez certains apprenants.

Le rôle des cellules en question est de veiller sur le montage des projets éducatifs qui prennent en considération la particularité de chaque région d'Algérie et d'essayer d'établir un consensus répondant aux besoins spécifiques communs des enfants de tout le pays pour éviter le choix de certains textes à vocabulaire dépassant les compétences de certains élèves et présentant des difficultés de pratiquer le français dans leur environnement de tous les jours.

En somme, nous proposons aux enseignants de recourir à l'utilisation d'une nouvelle démarche lexico-iconique pouvant servir positivement dans l'apprentissage des langues étrangères à l'ère du numérique et de l'intelligence artificielle, où l'enfant est exposé quotidiennement à l'image en rapport à un contenu textuel.

#### REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Beacco, J. (2007)** L'approche par compétences dans l'enseignement des langues – Ebook: *Enseigner à partir du Cadre commun de référence pour les langues*. France: Didier.
- Benamar, R., & Beldjoudi, Y. S. (2016)** La reformulation comme aide à la compréhension des consignes d'écriture au cycle secondaire en Algérie. // *Aleph* 3(2), 115-125.
- Benhouhou, N. (2001)** L'enseignement du français dans le secondaire algérien : pour une perspective énonciative de l'écrit. // *Insaniyat/إنسانيات. Revue algérienne d'anthropologie et de sciences sociales* (14-15), 209-220. <https://doi.org/10.4000/insaniyat.9662>
- Benzerroug, S. (2012)** L'enseignement du Français Langue Etrangère dans le Secondaire Algérien. Cas de Deuxième Année Secondaire. // *Algerian Journal of Education and Mental Health - المجلة الجزائرية التربوية والصحة النفسية*, 6(1), 195-212.
- Bogaards, P. (1994)** *Le vocabulaire dans l'apprentissage des langues étrangères*. Paris : Hatier-Didier.
- Bouchair, B., & Boufenara, H. (2023)** L'enseignement du FLE en Algérie, un regain d'intérêt pour la compétence grammaticale. // *Multilinguales*(19). <https://doi.org/10.4000/multilinguales.10726>
- Bourguignon, C. (2006)** De l'approche communicative à l'approche communicationnelle: une rupture épistémologique en didactique des langues-cultures. // *Synergie Europe*, 1(1), 58-73.
- Cuq, J.-P. (2004)** Chapitre 4 : Le lexique en situation d'apprentissage guidé : pour une méthodologie d'enseignement interventionniste dans l'enseignement du français langue étrangère *Didactique du lexique* (pp. 61-71). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Ferhani, F. F. (2006)** Algérie, l'enseignement du français à la lumière de la réforme. // *Le français aujourd'hui*, n° 154(3), 11-18. <https://doi.org/10.3917/lfa.154.0011>
- Grossmann, F. (2011)** Didactique du lexique : état des lieux et nouvelles orientations. // *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique* (149-150), 163-183. doi: <https://doi.org/10.4000/pratiques.1732>
- Karek, M. (2019)** L'acquisition de la compétence lexicale à l'école moyenne en Algérie: problèmes liés aux consignes. // *Synergies Algérie*(27), 15-31.
- Joly, M (2021)** *Introduction à l'analyse de l'image-2e éd.* Paris : Armand Colin.
- Lahreche, R. (2021)** Pratiques et représentations du français en contexte algérien. // *Paradigmes*, 4(2), 191-206.
- Mahmoudi, S. (2023)** La réception de l'image des migrants : entre représentations et lectures interprétatives lycéennes en contexte algérien. // *Revue algérienne des lettres*, 6(2), 254-275.
- Talbi, S. M., & Benzemat, A. (2022)** La langue française au niveau du cycle moyen: représentations et état des lieux. // *Studies in Contrastive Grammar/Studii de Gramatica Contrastiva* (38).
- Yahia, S., & El-Djouzi, Y. (2020)** *Les représentations de la langue française dans le milieu universitaire: cas des étudiants de première année de licence de français à l'université d'Ahmed Draia Adrar*. Mémoire de master, Université Ahmed Draya-ADRAR.