RÉPUBLIQUE ALGERIENNE DÉMOCRATIQUEPOPULAIRE

MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE

UNIVERSITÉ EL MOUDJAHID ABDELHAFID BOUSSOUF

-MILA-

Faculté des lettres et des langues étrangères

Mémoire en vue de l'obtention du diplôme de master en Sciences du langage

L'impact du code iconique sur la production écrite chez les élevés de deuxième année moyenne : recueil des pratiques déclares des enseignants

Parcours :

Sciences du langage

Présenté par :

LEMEURS Mohaned

Messioud Younes

Sous la direction de :

DreBenchennoufHouda.

Année universitaire : 2025/2026

Remerciements

Nous tenons d'abord à remercier le bon Dieu, tout-puissant, de nous avoir donné la force pour accomplir ce travail et pour dépasser toutes les difficultés.

Nous remercions aussi notre encadrante Dre. BENCHENNOUF Houda,à qui nous devons tout le respect et la reconnaissance, grâce à sa patience, sa présence, ses conseils et ses remarques ; ce travail est mené à terme.

Nos remerciements vont également à tous les membres du jury qui ont accepté de lire et d'évaluer ce travail.

Nous exprimons nos profondes gratitudes également à tous les enseignants du département de français de l'université ABDELHAFID BOUSSOUF-MILA-

DÉDICACE

Nous remercions Dieu le Tout-Puissant de nous avoir donné la force d'accomplir ce travail.

Je dédie ce modeste travail, À mes chers parents, pour leur amour inconditionnel, leur soutien indéfectible et leurs innombrables sacrifices. Ce travail est le fruit de vos prières et de votre dévouement. Merci d'avoir toujours cru en moi.

À mes frères et ma sœur

À mon cher ami, pour sa fidélité, ses précieux conseils et son soutien moral.

À mon encadrante, Dre. BENCHENNOUF Houda, pour son encadrement, ses conseils et sa patience tout au long de ce travail

LemeursMohaned

Dédicace

À mes très chers parents,

Pour votre amour, votre patience et vos sacrifices. Vous êtes mon inspiration et ma fierté.

À mes frères et sœurs,pour votre soutien et vos encouragements.

À mes amis,pour les beaux moments partagés.

Ce travail est le fruit de vos prières et de votre confiance

Messioud Younes

Résumé :

Dans ce travail de recherche, nous nous interrogeons sur les modalités de l'agir professoral dans l'enseignement du FLE auprès des apprenants de la 2e année moyenne. Notre terrain d'étude se situe dans des établissements scolaires moyens en Mila, où l'enseignement du français se déroule dans un contexte éducatif marqué par des difficultés majeures lors des activités de production écrite narrative.

Notre recherche se fonde sur les données d'une enquête par questionnaire menée auprès de 30 enseignants de français. L'analyse quantitative et qualitative de ce corpus révèle une mobilisation variée de supports iconiques (images fixes, vidéos, bandes dessinées) visant à stimuler la compétence scripturale des élèves et à structurer leur récit.

Les résultats montrent que les enseignants attribuent les progrès des apprenants à plusieurs facteurs, tels que l'adaptation des contenus, l'utilisation de dispositifs visuels séquentiels, dynamiques ou interactifs, et l'accompagnement dans la planification narrative. Quels sont alors les supports visuels et les démarches pédagogiques récurrents spécifiques à ce contexte didactique ?

L'analyse des données met en évidence différentes stratégies d'enseignement reposant sur la combinaison de modalités iconiques (choix de séries d'images, de courts-métrages sans paroles ou de planches de BD à bulles vides), ainsi que sur des formes d'adaptation pédagogique visant à faciliter le passage du code visuel à la production écrite autonome.

Abstract:

In this research work, we examine the modalities of teacher practice in teaching French as a Foreign Language (FLE) to second-year middle school learners. Our field of study is located in middle schools in Algeria, where French language instruction takes place in an educational context marked by major difficulties during narrative written production activities.

Our research is based on data from a questionnaire survey conducted among 30 French language teachers. The quantitative and qualitative analysis of this corpus reveals a diverse

implementation of iconic supports (still images, videos, comic strips) aimed at stimulating students' writing competence and structuring their narrative.

The results show that teachers attribute learners' progress to several factors, such as content adaptation, the use of sequential, dynamic, or interactive visual devices, and guidance in narrative planning. What, then, are the recurrent visual supports and pedagogical approaches specific to this didactic context?

The data analysis highlights various teaching strategies based on the combination of iconic modalities (choice of image series, wordless short animated films, or comic book panels with empty speech bubbles), as well as forms of pedagogical adaptation aimed at facilitating the transition from visual code to autonomous written production.

الملخص:

نتناول في هذا البحث بالدراسة والتحليل طرق وأساليب الممارسات التدريسية (الأداء الأستاذي) في تعليم اللغة الفرنسية لغة أجنبية (FLE) لتلاميذ السنة الثانية من التعليم المتوسط. ويقع ميدان دراستنا في المؤسسات التربوية المتوسطة في الجزائر، حيث يتم تدريس اللغة الفرنسية في سياق تعليمي يتسم بصعوبات بالغة يواجهها المتعلمون أثناء أنشطة التعبير الكتابي السردي.

ويستند بحثنا إلى بيانات مستخلصة من استبيان وُجِّه لـ 30 أستاذًا للغة الفرنسية. وقد أظهر التحليل الكمي والكيفي لهذه المعطيات استخدامًا متنوعًا للدعامات الأيقونية (الصور الثابتة، الفيديوهات، والقصص المصورة) بهدف تحفيز الكفاءة الكتابية لدى التلاميذ وهيكلة نصوصهم السردية.

وتشير النتائج إلى أن الأساتذة يربطون تقدم المتعلمين بعدة عوامل، مثل ملاءمة المحاميل التعليمية، واستخدام وسائل بصرية متسلسلة، ديناميكية أو تفاعلية، والمرافقة في التخطيط السردي. فما هي إذن الدعامات البصرية والمقاربات البيداغوجية المتكررة والخاصة بهذا السياق التعليمي؟

ويسلط تحليل البيانات الضوء على استراتيجيات تدريسية مختلفة تعتمد على الجمع بين الأنماط الأيقونية (كاختيار سلاسل الصور المتتابعة، الرسوم المتحركة القصيرة الصامتة، أو صفحات القصص المصورة ذات الفقاعات الفارغة)، بالإضافة إلى أشكال من التكييف البيداغوجي تهدف إلى تسهيل الانتقال من الشفرة البصرية إلى الإنتاج الكتابي المستقل.

Liste de figures :

Figure 1: Représentation graphique d'utilisation des supports 33
Figure 2: Représentation graphique de l'impact des supports sur le récit 35
Figure 3: Représentation graphique des types de supports les plus utilisés 36
Figure 4: Représentation graphique du support jugé le plus efficace 37
Figure 5: Représentation graphique des avantages des supports pédagogiques..... 39
Figure 6: Représentation graphique de la fréquence d'utilisation 40
Figure 7: représentation graphique des formes de BD utilisent 42
Figure 8: Représentation graphique de l'impact de l'élément sonore 43

Liste des tableaux :

Tableau 1: Utilisation des supports iconiques 33
Tableau 2: Avis des enseignants sur l'aide des supports 34
Tableau 3:Répartition des types de supports iconiques utilisés 36
Tableau 4: Avis des enseignants sur l'efficacité des supports 37
Tableau 5: Répartition des avantages des supports iconiques selon les enseignants ... 38
Tableau 6: Fréquence d'utilisation des images fixes par les enseignants 40
Tableau 7:Modalités de présentation de la bande dessinée selon les enseignants..... 41
Tableau 8:Influence des composants sonores de la vidéo selon les enseignants 43

Table des matières :

Introduction générale : 2

1. Définition et théories du code iconique : 6

1.1 La théorie de Roland Barthes : le message iconique : 6

1.2 La sémiotique de l'image selon Umberto Eco : 7

1.3 La spécificité de la bande dessinée : l'apport de Fresnault-Deruelle : 8

2. Les différentes formes du code iconique : 9

2.1 Images : 9

2.2 La bande dessinée : 10

2.3 La vidéo (supports audiovisuels) : 11

3. Les fonctions pédagogiques du code iconique : 12

3.1 Fonction de motivation : 12

3.2 Fonction de structuration : 13

3.3 Fonction d'enrichissement lexical : 14

3.4 Fonction de déclencheur d'imagination : 14

Introduction du chapitre : 17

1. La production écrite : définitions et modèles théoriques : 17

Définition de la production écrite : 17

Les modèles théoriques de la production écrite : 18

Le modèle cognitif de Hayes et Flower (1980) : 18

Le modèle de Bereiter et Scardamalia (1987) : 19

2. Le texte narratif : caractéristiques et structure : 20

Définition du texte narratif : 20

La structure narrative : le schéma quinaire : 21

Les compétences nécessaires à la production narrative : 21

3. Difficultés des élèves de 2e AM en production écrite narrative : 22

La production écrite en FLE en contexte algérien (2e AM) : 23

Difficultés d'ordre linguistique :..... 23

Difficultés d'ordre textuel et structurel :..... 23

Difficultés d'ordre motivationnel et psychologique : 24

4. La relation entre le code iconique et la production écrite narrative :..... 24

Le code iconique comme soutien à la planification du récit : 25

Le code iconique comme facilitateur de la mise en texte (enrichissement lexical) : 25

Le code iconique comme régulateur des difficultés motivationnelles :..... 25

5. Synthèse comparative des trois formes du code iconique (image fixe / BD / vidéo) : 26

Conclusion du chapitre : 26

Partie pratique.Introduction : 27

Questionnaire :..... 28

Lieu de l'enquête : 31

Présentation du public visé :..... 31

Le déroulement de l'enquête 31

Méthode d'analyse des données du questionnaire : 31

Justifications du choix des questions :..... 31

Q1. Utilisez-vous des supports iconiques dans vos séances de production écrite ?..... 33

Q2. Ces supports aident-ils les élèves à libérer la production narrative lors de la production de textes ?..... 34

Q3. Quel type de support iconique utilisez-vous le plus ? 36

Q4. D'après votre expérience, quel support est le plus efficace pour améliorer la production écrite narrative ?..... 37

Q5..... 38

Q6 : À quelle fréquence utilisez-vous des images fixes (en série) pour déclencher l'écriture narrative ? 40

Q7 : Sous quelle forme présentez-vous généralement la bande dessinée à vos élèves ? 41

Q8 : Quel rôle joue l'élément sonore de la vidéo (musique de fond, bruitages) dans la rédaction ? 43

Q9: Quelles sont les difficultés rencontrées durant la science de production écrite ? 44

Conclusion du chapitre : 46

Conclusion générale : 47

Références Bibliographiques : 49

Annexes 51

Introduction générale

Introduction générale :

L'école algérienne attache une grande importance à l'enseignement / apprentissage du français langue étrangère et subit des changements majeurs liés à la mise en œuvre d'une réforme globale du système éducatif en 2003.

Apprendre une langue étrangère « c'est acquérir des connaissances linguistiques culturelles c'est une occasion de mémoriser et d'accumuler des connaissances à mettre en pratique dans l'exercice de communication ou de rédaction. » (Boyer. H : 1990, 04)

La production écrite représente aujourd'hui une compétence fondamentale dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère, particulièrement au cycle moyen. Si l'enseignement du FLE s'est longtemps concentré sur les activités de compréhension et d'expression orales, l'écrit occupe désormais une place centrale, puisqu'il permet à l'apprenant d'exprimer ses idées, d'organiser sa pensée et de développer sa créativité. Produire un texte narratif ne consiste donc pas uniquement à appliquer des règles grammaticales, mais implique également des capacités cognitives, textuelles et imaginatives.

Dans le contexte algérien, notamment chez les élèves de 2e année moyenne, la production écrite narrative demeure une activité difficile. Les apprenants rencontrent souvent des problèmes liés au manque de vocabulaire, à la mauvaise organisation des idées, à l'absence de cohérence textuelle ainsi qu'à la difficulté de respecter la structure narrative. Comme l'affirme Mège-Courtiex (1999), accéder à l'écrit ne signifie pas seulement maîtriser un code linguistique, mais aussi construire une relation avec le monde et avec autrui à travers le langage.

Face à ces difficultés, l'intégration du code iconique dans l'enseignement du FLE apparaît comme une démarche pédagogique pertinente. Les supports iconiques, tels que l'image fixe, la bande dessinée et la vidéo, constituent des moyens efficaces pour stimuler l'imagination, motiver les apprenants et faciliter l'organisation des idées avant la rédaction. En effet, l'image ne joue pas uniquement un rôle décoratif ; elle transmet du sens, suscite des interprétations et aide l'apprenant à construire un univers narratif. Les travaux de Roland Barthes, Umberto Eco et Pierre Fresnault-Deruelle montrent que le code iconique constitue un véritable système de communication capable de soutenir la compréhension et la production du sens.

À travers notre expérience dans l'enseignement du FLE, nous avons remarqué que les élèves de 2e AM réagissent plus positivement aux activités basées sur des supports visuels. Ces derniers semblent réduire l'angoisse de la page blanche, encourager la participation et faciliter la production d'un récit cohérent. Ainsi, cette recherche s'intéresse à la relation entre le code iconique et la production écrite narrative, afin de mettre en évidence l'apport pédagogique des supports visuels dans l'amélioration des compétences rédactionnelles des apprenants.

Notre travail a donc pour objectif d'étudier l'impact des différentes formes du code iconique — image fixe (en série), bande dessinée et vidéo — sur la production écrite narrative des élèves, tout en identifiant les principales difficultés rencontrées par ces apprenants lors des activités d'écriture.

Nous avons choisi les apprenants de 2e AM afin de mener une étude sur le terrain. C'est ce qui nous a amenés à poser la problématique suivante :

Dans quelle mesure l'articulation entre le système iconique (images fixes, vidéos, bandes dessinées) et le système linguistique influence-t-elle la compétence scripturale narrative des apprenants de 2ème année moyenne en Algérie ?

Pour répondre à la problématique posée, nous mettons les hypothèses suivantes :

H1 : L'utilisation des images fixes (en série) aide les élèves à organiser leurs idées et à structurer leurs phrases, ce qui contribue à l'amélioration de la compétence écrite en production compte tenu de sa facilitation de la fluidité narrative.

H2 : L'utilisation fréquente des bandes dessinées améliore la richesse lexicale chez les élèves de 2e année moyenne.

H3 : L'usage des vidéos comme support pédagogique stimule l'expression écrite des élèves en enrichissant leur vocabulaire et en favorisant la cohérence des productions écrites.

Notre travail avait présenté en deux parties : une partie théorique et une partie pratique.

La partie théorique est divisée en deux chapitres. Le premier, intitulé « le code iconique ». Le deuxième chapitre, intitulé «La production écrite narrative et la relation avec le code iconique»

Chapitre I :

Le code iconique définitions, théories et fonctions pédagogiques

1. Introduction du chapitre :

Depuis longtemps‹ l'utilisation des images dans l'enseignement des langues étrangères‹ surtout lorsque la méthode audiovisuelle des années 1960. Les images sont devenues très importantes dans l'apprentissage. (Puren, 1988 ; Cuq &Gruca, 2005).

Des chercheurs comme Roland Barthes et Umberto Eco ont montré que l'image peut être considérée comme un système de signes à part, différent du langage écrit, ce qu'on appelle le code iconique. (Barthes, 1964; Eco, 1972).

Dans cette recherche, on s'intéresse à trois formes de ce code (image, bande dessinée et vidéo) et à leur effet sur la production écrite narrative des élèves de 2e AM en Algérie. Donc on a expliqué ces notions et à poser les bases théoriques.

1. Définition et théories du code iconique :

Pour la sémiotique, un code est un ensemble de règles qui permet de lier un sens aux signes, qui relie une forme, que ce soit un mot, une image ou un son, à une idée. Ainsi que la note Christian Metz, le fait qu'un message soit décodable suppose que l'émetteur et le destinataire partagent le même code. (Metz, 1971).

D'un côté, le code linguistique et le code iconique différeraient fondamentalement : tandis que le code linguistique est arbitraire, c'est-à-dire qu'il n'existe pas de lien naturel entre un mot et ce qu'il désigne, le code iconique puiserait la majeure partie de sa force dans la ressemblance (comme la photo qui ressemble à l'objet représenté). Cependant, Le rapport à la réalité est indirect : il est influencé à la fois par la culture et par les techniques utilisées pour créer l'image. (Saussure, 1916; Barthes, 1964;Barthes, 1964).

1.1 La théorie de Roland Barthes : le message iconique :

Dans son article fondateur « Rhétorique de l'image » (1964), Roland Barthes analyse une publicité pour des pâtes Panzani et distingue trois types de messages iconiques[4] :

D'abord, le message linguistique (texte qui accompagne l'image et guide la compréhension). Par exemple, une image représentant un plat accompagné du texte « Délicieux repas italien » oriente le lecteur vers la cuisine italienne. De même, une image montrant un élève avec un titre de « Une journée difficile » incite les élèves à écrire une histoire triste ou compliquée. Donc, le texte joue un rôle essentiel dans l'interprétation de l'image.

Ensuite, le message iconique dénoté désigne ce que l'image montre de manière objective. Par exemple, une image d'un garçon porte un ballon se limite à représenter un enfant et un ballon. De même, une image représentant une forêt avec des animaux correspond simplement à des arbres, des animaux et la nature.

Enfin, le message iconique connoté renvoie aux significations implicites, culturelles ou émotionnelles de l'image. Par exemple, un ciel sombre peut citer le danger, la peur ou la tristesse. À l'inverse, un soleil levant exprime l'espoir et un nouveau départ.

Ainsi selon Barthes (1964), le message dénoté correspond à une lecture littérale de l'image, tandis que le message connoté renvoie à des interprétations subjectives influencées par les connaissances et les valeurs du récepteur.

Pour lui, l'image ne dit jamais seulement « ce qu'elle montre ». Elle véhicule toujours des connotations qui dépendent du contexte culturel du spectateur.

Cette idée est essentielle pour notre recherche : lorsque des élèves de 2e AM regardent une image fixe, une planche de bande dessinée ou une vidéo, ils n'interprètent pas tous les mêmes connotations, et cela peut influencer ce qu'ils écrivent ensuite (Eco, 1972 ; Kress& van Leeuwen, 2006).

1.2 La sémiotique de l'image selon Umberto Eco :

Eco, dans La structure absente (1972), va plus loin que Barthes. Pour lui, même l'image dite « réaliste » (une photographie) est construite selon des codes de reconnaissance. Le spectateur apprend à « lire » une photographie comme il apprend à lire un texte : il identifie des formes, des couleurs, des reliefs, et il les interprète selon des habitudes culturelles[5].

Eco distingue plusieurs niveaux du code iconique :

1-Codes perceptifs (les conditions de la vision) :

Par exemple, les couleurs sombres évoquent des sentiments de tristesse, de peur ou de danger, tandis que les couleurs vives sont généralement associées à la joie.
De même, l'éclairage peut mettre en valeur certains éléments de l'image et orienter l'attention du spectateur.
Dans un contexte pédagogique, ces codes développent des compétences d'observation et de description chez les élèves.

2-Codes de reconnaissance (l'identification d'objets (ceci est une maison, ceci est un chat) :

Les codes de reconnaissance correspondent à la capacité d'identifier les objets, les personnages ou les situations représentés dans l'image.

Dans le domaine éducatif, ces codes jouent un rôle essentiel, car ils permettent aux élèves de comprendre le contenu de l'image pour produire un texte.

Par exemple : Une image représentant un animal domestique sera identifiée par l'élève comme un « chat » ou un « chien », ce qui lui permettra de construire des phrases ou une histoire autour de cet élément.

3-Codes de transmission (les techniques de production de l'image) :

Les codes de transmission renvoient aux supports utilisés pour produire et diffuser l'image, tels que le dessin, la photographie, la bande dessinée ou la vidéo. Chacun de ces supports possède ses propres caractéristiques qui influencent la réception et l'interprétation du message.

Par exemple : Une bande dessinée permet à l'élève de suivre facilement la suive des événements, ce qui l'aide à structurer un récit narratif, tandis qu'une vidéo peut enrichir son vocabulaire et sa compréhension totale de la situation.

À partir de cette approche, plusieurs implications pédagogiques majeures peuvent être dégagées. En effet, pour qu'un support iconique soit réellement efficace en classe, les élèves doivent être mobilisé les codes de reconnaissance et de comprendre les modalités de transmission de l'image. (Eco, 1972 ; Joly, 2009).

Ainsi, l'exploitation pédagogique de l'image nécessite un aide de l'enseignant afin de guider les élèves dans l'interprétation des supports visuels. (Cuq &Gruca, 2005).

1.3 La spécificité de la bande dessinée : l'apport de Fresnault-Deruelle :

La bande dessinée (BD) occupe une position particulière parmi les formes iconiques. Pierre Fresnault-Deruelle (1972), l'un des premiers sémioticiens de la BD en France, montre que la BD combine trois systèmes de signes[6] :

1. Le système iconique : il renvoie aux représentations visuelles qui composent la bande dessinée. Les dessins représentent les personnages, les actions, les lieux et les émotions, parfois sans recours au texte...

Par exemple : Une case montrant un personnage qui pleurs, cela permet de comprendre une émotion de tristesse.

Fresnault-Deruelle, (1972) ; Barthes, (1964) ; Joly, (2009).

2. Le système linguistique : Le système linguistique correspond aux éléments présents dans la BD, tels que les bulles (dialogues), les cartouches (narration) et les onomatopées (sons). Ces éléments complètent et précisent le sens des images. Selon Barthes (1964), le texte joue un rôle d'ancrage, en orientant l'interprétation de l'image, et parfois de relais, en apportant des informations supplémentaires.

   Par exemple : dans une image il y a un personnage qui court, accompagnée de la bulle « Vite ! » ou de l'onomatopée « BOUM ! », permet de préciser l'action et de renforcer l'intensité.

   Fresnault-Deruelle, P. (1972) ; Barthes, (1964)

3. Le système séquentiel : l'organisation des cases sur la planche. La lecture fait généralement avec un ordre conventionnel (de gauche à droite, de haut en bas) mais la mise en page peut produire des effets particuliers, comme l'accélération, le ralentissement …

   Par exemple : Une succession de trois cases montrant un personnage qui marche, tombe puis se relève permet de comprendre une progression narrative (action → problème → solution).

Pour Fresnault-Deruelle, la BD n'est pas une simple « image découpée ». C'est un récit à part entière, dont la syntaxe visuelle (succession des cases, taille des cases, blancs entre les cases) produit du sens. Cette propriété est cruciale pour notre recherche, car elle rapproche la BD de la vidéo (qui est aussi un récit dans le temps) tout en conservant la fixité de l'image.

2. Les différentes formes du code iconique :

2.1 Images :

L'image fixe désigne toutes les images qui ne bougent pas, comme les photos, les dessins etc. Dans l'école algérienne, on trouve dans les manuels de français dans les textes et les exercices.

Sur le plan pédagogique, l'image fixe a plusieurs avantages. Elle aide d'abord à mieux comprendre. L'image attire l'attention, motive les élèves et ouvre leur imagination.

(Joly,2009).

Cela facilite la compréhension, surtout pour les élèves qui ont un niveau faible.

Selon Metz (1971) et Meirieu (1996), Mais elle a aussi des limites : elle ne montre pas le mouvement ni le déroulement du temps. Donc, pour écrire un récit, l'élève doit faire un effort pour inventer la suite des événements à partir d'une seule image.



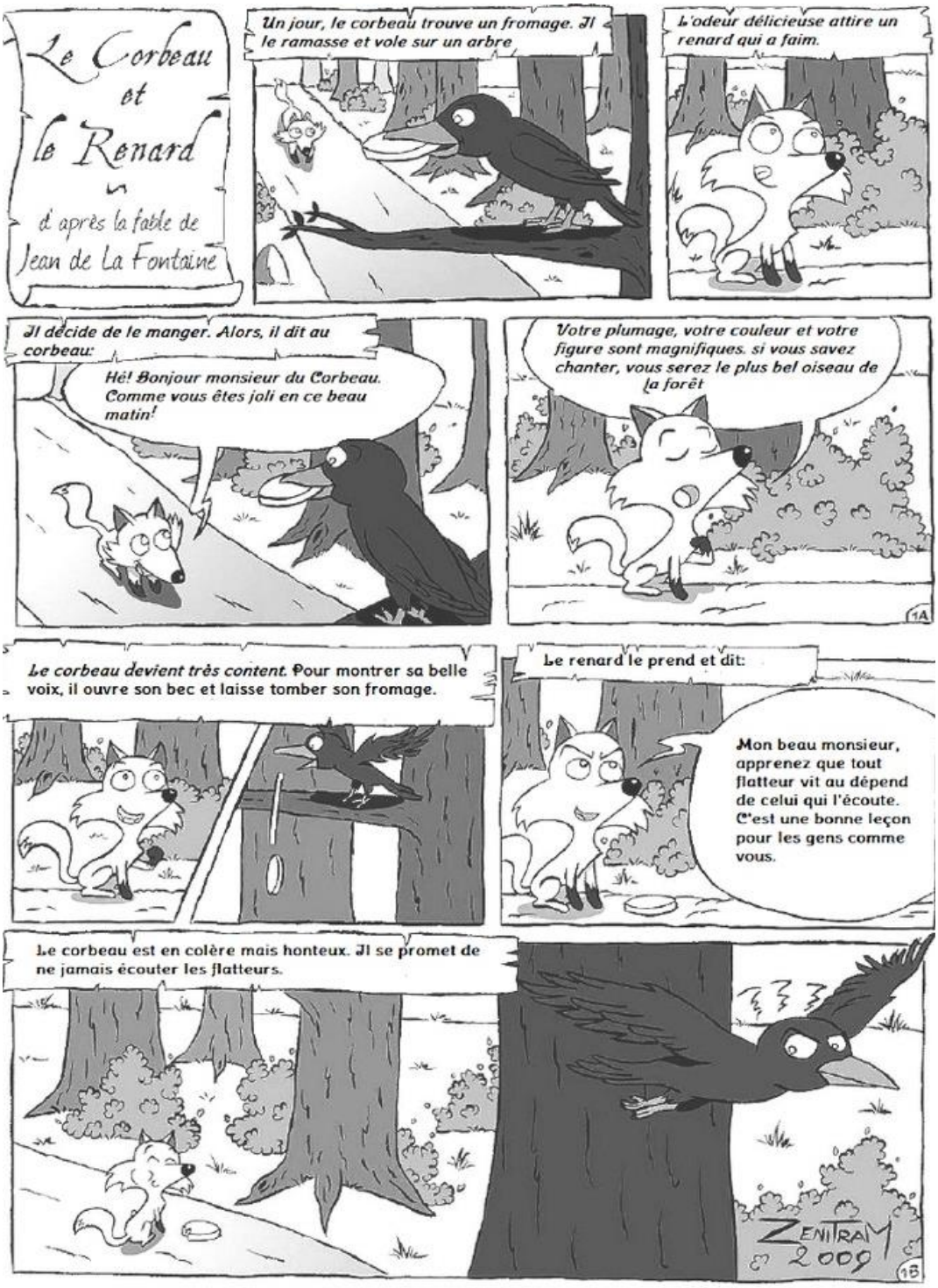
2.2 La bande dessinée :

Les Bandes Dessinées se distinguent de l'image fixe et unique par leur personnage en série ; il y a plusieurs boîtes pour raconter l'histoire. Selon Scott McClaud (1993), le pouvoir des bandes dessinées réside dans la "Gutter" (Le Gutter) - l'espace blanc entre les carrés - que l'élève complète avec son imagination résultant des deux images (entre les deux moments).

La bande dessinée a plusieurs points forts pour l'apprentissage :

- Elle organise l'histoire en différentes cases, ce qui aide l'élève à comprendre le début, le milieu et la fin d'histoire.
- Elle mélange texte et image, par exemple avec les dialogues dans les bulles, ce qui rend l'histoire plus facile à suivre.
- Les carrés suivent dans le temps, ce qui montre la succession des événements, mais elles laissent aussi des espaces vides que l'élève doit imaginer et compléter, ce qui développe sa créativité et son imagination (Eisner, 1985 ; McCloud, 1993 ; Groensteen, 1999, 2007).

Le problème qui se pose est que, chaque élève de 2e AM peut avoir du mal à suivre l'ordre des cases (carrés) ou à comprendre les ellipses temporelles.



2.3 La vidéo (supports audiovisuels) :

Par vidéo, nous désignons tout support audiovisuel de courte durée (dessin animé, film, vidéo éducative). Contrairement à l'image fixe et à la BD.

La vidéo présente plusieurs avantages pour l'apprentissage :

- Elle permet de voir le mouvement, les gestes, les expressions etc, ce qui rend l'histoire plus vivante.
- Elle restitue le langage parlé, avec les dialogues, les sons et la musique, ce qui aide l'élève à mieux comprendre.
- Elle montre les événements dans l'ordre chronologique, ce qui facilite la compréhension de l'histoire.

(Barthes, 1964; Metz, 1971; Paivio, 1986; Cuq&Gruca, 2005; Mayer, 2001).

Comme c'est le cas pour l'image fixe et la bande dessinée, la vidéo peut conduire à un résultat négatif si l'étudiant la regarde juste sans analyse.



3. Les fonctions pédagogiques du code iconique :

3.1 Fonction de motivation :

L'image joue un rôle essentiel dans la motivation des apprenants, en rendant l'apprentissage plus attirant et en facilitant l'engagement dans les activités d'expression écrite. En effet, elle constitue un support concret qui réduit l'angoisse liée à la production écrite et stimule la génération d'idées.

Dans cette perspective, la théorie du double codage montre que l'information est mieux traitée lorsqu'elle est présentée à la fois sous forme verbale et visuelle (Paivio, 1986). De plus, les supports visuels favorisent l'implication des apprenants et renforcent leur motivation (Lebrun, 2011).

Par ailleurs, dans le contexte algérien, où le français est une langue étrangère peu pratiquée en dehors de la classe, cette fonction motivationnelle prend une importance particulière. Les supports visuels contribuent alors à encourager la participation et à faciliter l'expression des apprenants.

- Par exemple :

Lorsque l'enseignant présente l'image d'un accident de voiture, les élèves réagissent immédiatement par des questions telles que : « Il y a un problème » ou « Que s'est-il passé ? ». Cette image suscite instantanément leur curiosité et les pousse à écrire une histoire. Sur le plan théorique, un tel support stimule l'engagement et réduit l'angoisse face à la page blanche en fournissant un point de départ concret (Lebrun, 2011). De plus, l'association de l'image et du texte facilite grandement le traitement de l'information chez l'apprenant (Paivio, 1986).

3.2 Fonction de structuration :

Les supports iconiques tels que l'image fixe, la bande dessinée ou la vidéo jouent également un rôle essentiel dans l'organisation du récit. Le texte narratif repose généralement sur un schéma quinaire comprenant la situation initiale, l'élément perturbateur, les péripéties, la résolution et la situation finale.

Dans ce cadre, les images constituent des repères visuels qui aident l'apprenant à structurer son discours. Une image isolée peut introduire la situation initiale, tandis qu'une séquence d'images ou une vidéo permet de suivre la progression des événements.

La structuration du récit constitue un élément fondamental dans la construction du sens, notamment à travers les formes narratives (Bruner, 1986). De plus, les supports multimédias facilitent l'organisation de l'information en réduisant la charge cognitive de l'apprenant (Mayer, 2001). Ainsi, l'image contribue à une meilleure structuration du texte produit.

- Exemple :

Lorsque l'enseignant propose une série de quatre images (un enfant joue, il tombe, il pleure, puis sa mère l'aide), l'élève parvient à organiser plus facilement son texte selon les étapes clés du récit : la situation initiale, le problème et la solution. Sur le plan théorique, ces images servent de repères visuels qui facilitent grandement l'organisation du récit (Bruner, 1986). En aidant l'apprenant à structurer ses idées,

elles réduisent de manière significative sa charge cognitive (Mayer, 2001), garantissant ainsi le respect du schéma narratif (Adam, 1992).

3.3 Fonction d'enrichissement lexical :

Le code iconique favorise l'acquisition et l'enrichissement du vocabulaire en associant les mots à des référents visuels concrets. Cette association facilite la mémorisation et la réutilisation des unités lexicales en production écrite.

Selon Paivio (1986), la combinaison du verbal et du visuel renforce les processus mnésiques. De plus, l'utilisation de supports visuels en didactique du FLE contribue au développement des compétences lexicales et communicatives (Cuq &Gruca, 2005).Ainsi, les supports iconiques constituent un moyen efficace pour enrichir le vocabulaire des apprenants en situation de production écrite.

- Par exemple :

Lorsqu'on présente l'image d'un marché (mettant en scène des fruits, des vendeurs, des clients et diverses couleurs), les élèves sont amenés à utiliser des mots nouveaux tels que « acheter », « vendre », « frais » ou « bruyant ». Sur le plan théorique, l'image permet d'associer les mots à des référents concrets, ce qui en facilite grandement la mémorisation (Paivio, 1986). De plus, elle favorise l'apprentissage du vocabulaire en contexte (Cuq &Gruca, 2005).

3.4 Fonction de déclencheur d'imagination :

Enfin, l'image constitue un puissant déclencheur de l'imagination, dans la mesure où elle ne livre jamais une information totalement explicite, laissant ainsi place à l'interprétation et à l'inférence. L'apprenant est alors amené à combler les implicites en mobilisant ses connaissances antérieures et sa créativité (Vygotsky, 1978).

Dans le cas de l'image fixe ou de la bande dessinée, l'élève peut imaginer les événements antérieurs ou postérieurs à la scène représentée, ainsi que les relations entre les différentes images. Même la vidéo, bien qu'elle présente les actions de manière dynamique, laisse une marge d'interprétation quant aux pensées et aux émotions des personnages, ce qui favorise l'activité interprétative (Barthes, 1964 ; Joly, 2009).

Selon Vygotsky (1978), l'imagination joue un rôle central dans le développement cognitif et dans la construction du langage. Par ailleurs, l'image, en tant que système de

signes, est porteuse de significations multiples, ouvrant ainsi la voie à diverses interprétations selon le contexte du récepteur (Barthes, 1964).

Ainsi, cette fonction contribue à stimuler la production écrite narrative tout en développant les capacités créatives et interprétatives des apprenants (Vygotsky, 1978 ; Barthes, 1964).

- Par exemple :

Lorsqu'on propose l'image d'un enfant seul dans une forêt, les élèves s'interrogent et imaginent la suite à travers des questions telles que : « Pourquoi est-il là ? », « Que va-t-il se passer ? » ou « Va-t-il rencontrer quelqu'un ? ». De cette manière, chaque élève écrit une histoire différente. Sur le plan théorique, le fait que l'image ne donne pas toutes les informations stimule l'imagination de l'apprenant (Vygotsky, 1978). Ce support iconique ouvre ainsi la voie à plusieurs significations possibles (Barthes, 1964).

Conclusion du chapitre.

Ce premier chapitre établit les fondements théoriques du code iconique, en le définissant comme un système de signes autonome et complexe plutôt que comme une simple illustration de soutien. L'étude démontre que, dans le cadre de l'enseignement et de l'apprentissage des langues, l'image remplit des fonctions pédagogiques essentielles. Elle agit comme un moteur de motivation et un déclencheur d'imagination, aidant l'élève à surmonter l'appréhension face à l'acte d'écrire. De plus, elle joue un rôle structurel et linguistique majeur en facilitant l'acquisition du vocabulaire et l'organisation du récit grâce à l'association directe entre l'image et le sens. Enfin, cette analyse théorique prépare la transition vers le chapitre suivant, qui explorera l'articulation concrète entre ces supports visuels et les processus cognitifs de la production écrite narrative en classe de deuxième année moyenne.

Chapitre II :

La production écrite narrative et la relation avec le code iconique

Introduction du chapitre :

La production écrite constitue une compétence essentielle dans l'apprentissage du français comme langue étrangère, en particulier au cycle moyen. Elle mobilise des connaissances linguistiques, textuelles et cognitives, tout en exigeant une organisation structurée des idées.

Dans ce chapitre, nous examinons les fondements théoriques de l'écriture, en présentant ses définitions et les principaux modèles cognitifs qui expliquent son fonctionnement. Nous explorons également la place de cette compétence dans le contexte algérien, à travers les programmes officiels de deuxième année moyenne.

1. La production écrite : définitions et modèles théoriques :

Définition de la production écrite :

La production écrite est une activité complexe qui consiste à exprimer des idées, des pensées ou des informations sous forme écrite, en respectant des règles linguistiques et textuelles. Elle implique la mobilisation simultanée de plusieurs compétences, notamment lexicales, grammaticales et discursives.

Selon Cuq et Gruca (2005), la production écrite en FLE est une activité de communication qui nécessite l'organisation cohérente des idées ainsi que leur mise en forme linguistique. Elle ne se limite pas à la simple transcription, mais suppose une véritable élaboration cognitive.

De plus, Dabène (1991) souligne que l'écriture représente une activité problématique pour les apprenants, car elle exige la maîtrise de plusieurs processus à la fois, tels que la planification, la formulation et la révision.

Par exemple :

Un élève de 2e AM peut être amené à rédiger un court récit à partir d'une image, ce qui nécessite la mobilisation de compétences linguistiques et organisationnelles.

(Mayer, 2001 ;Cuq&Gruca, 2005 ; Barthes, 1964 ; Metz, 1971 ; Paivio, 1986)

Les modèles théoriques de la production écrite :

Le modèle cognitif de Hayes et Flower (1980) :

Le modèle cognitif de Hayes et Flower (1980) constitue l'un des modèles les plus influents dans l'étude de la production écrite. Il considère l'écriture comme un processus mental complexe organisé autour de trois activités principales :

1. La planification (génération et organisation des idées) :

La planification correspond à la phase où le scripteur réfléchit à ce qu'il va écrire. Elle consiste à produire des idées, à sélectionner les informations pertinentes et à organiser le contenu du texte.

Durant cette étape, l'apprenant mobilise ses connaissances antérieures, définit son objectif d'écriture et structure ses idées selon un plan.

Par exemple, l'élève est amené à réfléchir à une histoire en s'interrogeant sur les personnages, le lieu de l'action ainsi que le déroulement des événements : « qui sont les personnages ? », « où se déroule l'action ? » et « que va-t-il se passer ? ». Ce processus d'organisation s'inscrit directement dans le modèle rédactionnel de Hayes et Flower (1980)

2. La mise en texte (rédaction) :

La mise en texte correspond à la transformation des idées en phrases écrites. C'est la phase où le scripteur rédige son texte en utilisant ses connaissances linguistiques (vocabulaire, grammaire, syntaxe).

Cette étape nécessite de formuler clairement les idées et de les organiser de manière cohérente.

Par exemple, L'élève peut débuter son récit ainsi : « Un jour, un enfant se promenait dans la forêt… ». Cette mise en texte illustre l'étape de génération d'idées et de planification, des processus cognitifs fondamentaux mis en évidence dans le modèle de production écrite développé par Hayes et Flower (1980).

3. La révision (correction et amélioration du texte)

La révision consiste à relire, corriger et améliorer le texte produit. Elle permet de repérer les erreurs linguistiques, d'améliorer la cohérence et d'enrichir le contenu.

Le scripteur peut modifier des mots, réorganiser des phrases ou ajouter des informations.

Par exemple, lors de la phase de réévaluation, l'élève corrige sa production en modifiant le temps verbal (en passant de « il marche » à « il marchait ») ou ajoute des détails complémentaires pour rendre son récit plus clair. Cette démarche d'auto-correction correspond à l'étape de révision textuelle formalisée dans le modèle d'écriture de Hayes et Flower (1980).

Le modèle de Hayes et Flower (1980) est retenu pour sa description dynamique du processus scriptural (planification, mise en texte, révision). Il permet d'observer précisément la transition sémiotique, c'est-à-dire comment l'apprenant convertit les repères visuels du code iconique en structures syntaxiques et discursives écrites.

Le modèle de Bereiter et Scardamalia (1987) :

Bereiter et Scardamalia (1987) proposent une distinction entre deux types de processus d'écriture :

1. Le modèle de knowledgetelling (restitution des connaissances) :

Le knowledgetelling correspond à une écriture simple basée sur la restitution directe des idées. Ce modèle est souvent utilisé par les élèves débutants, qui produisent un texte en enchaînant des idées de manière spontanée, sans planification approfondie.

Par exemple, un apprenant engagé dans cette démarche écrira de façon très linéaire : « Il y a un garçon. Il marche dans la forêt. Il voit un chien. Il a peur. ». Ce type de production se caractérise principalement par une absence notoire de planification, une organisation textuelle faible, la présence de nombreuses répétitions ainsi qu'un bagage vocabulaire limité.
(Bereiter&Scardamalia, 1987).

2. Le modèle de knowledgetransforming (transformation des connaissances) :

Le knowledgetransforming correspond à un niveau plus avancé de production écrite. L'apprenant ne se contente pas de restituer ses idées, mais il les organise, les transforme et les adapte à son objectif de communication.
Ce processus implique une réflexion plus profonde, une structuration du texte et une amélioration du contenu.

Par exemple, face à une tâche similaire, un élève plus compétent produira un récit nettement plus élaboré : « Un jour, un garçon se promenait seul dans une forêt sombre. Soudain, il aperçut un chien mystérieux, ce qui le rendit très inquiet. ». Une telle production témoigne d'une organisation structurée des idées, d'une forte cohérence textuelle, d'un enrichissement lexical manifeste ainsi que d'une excellente adaptation au contexte de communication (Bereiter&Scardamalia, 1987).

Le modèle de Bereiter et Scardamalia (1987) est choisi pour évaluer la complexité linguistique du récit produit. La distinction entre le Knowledge Telling (description linéaire et spontanée des images) et le Knowledge Transforming (restructuration logique et maîtrise des ellipses narratives) offre une grille d'analyse idéale pour mesurer le degré de maturation textuelle de l'élève de 2AM face aux stimuli visuels.

2. Le texte narratif : caractéristiques et structure :

Le texte narratif occupe une place importante dans l'enseignement du français, surtout au cycle moyen, puisque il permet aux élèves de développer leurs compétences en production écrite. Il se caractérise par la présence des personnages, d'un cadre spatio-temporel et d'une succession d'événements organisés.

Sa maîtrise repose sur la compréhension de sa structure narrative, qui assure la cohérence du récit (Adam, 1992). Ainsi, analyser le texte narratif et les compétences nécessaires à son écriture permet de mieux voir les difficultés rencontrés par les apprenants afin d'améliorer leurs productions écrites.

Définition du texte narratif :

Dans l'enseignement du (FLE), le texte narratif occupe une place importante, car il constitue un support privilégié permettant à l'apprenant de produire un récit structuré tout en mobilisant ses compétences linguistiques et discursives (Cuq &Gruca, 2005). Selon Bronckart (1996), le texte narratif est une forme de discours qui vise à raconter une histoire en mettant en relation des actions, des personnages et un contexte spatio-temporel. De plus, Adam (1992) définit le texte narratif comme un texte qui relate des événements réels ou imaginaires organisés selon une progression temporelle et logique. Cette organisation permet à l'apprenant de suivre le déroulement des faits de manière compréhensible et structurée. Aussi, la maîtrise du texte représente une compétence essentielle dans l'apprentissage de la production écrite.

La structure narrative : le schéma quinaire :

Le texte narratif est généralement organisé selon une structure qui s'appelle schéma quinaire, qui assure la cohérence et la progression du récit. Ce modèle, proposé par Adam (1992), repose sur cinq étapes fondamentales qui structurent le déroulement de l'histoire.

Ces étapes sont les suivantes :

- La situation initiale : présente les personnages, le lieu et le contexte. Introduit par : il était une fois, un jour, autrefois…
- L'élément perturbateur : introduit un problème ou un événement qui modifie la situation initiale. Introduit par : Soudain, Tout à coup, Un jour…
- Les péripéties : correspondent à la succession des actions entreprises pour résoudre le problème.
- La solution (la situation finale) : marque la fin du problème ou du conflit ; elles sont souvent introduites par des expressions telles que « finalement », « enfin » ou « depuis ce jour ».

Selon Adam (1992), ces étapes permettent de structurer le récit de manière compréhensible. Elles représentent comme un repère essentiel pour les apprenants dans la production écrite narrative.

Exemple :

Situation inspirée des activités du manuel 2AM (récit narratif)

Un jour, Ali et ses amis jouaient dans la cour de l'école. Ils s'amusaient et riaient ensemble. Soudain, Ali remarqua que son cartable avait disparu. Il devient très inquiet, il commença à le chercher partout. D'abord, il entra dans la classe pour vérifier sous les tables etc. puis il demanda à ses amis s'ils avaient vu son cartable. Ensuite, il alla au surveillant pour lui expliquer le problème. Après la recherche, finalement, un camarade trouva le cartable dans la bibliothèque de l'école. Ali fut très soulagé et remercia son ami pour son aide.

Les compétences nécessaires à la production narrative :

Pour la production d'un texte narratif, il faut mobiliser un ensemble de compétences complémentaires, qui sont regroupent des dimensions linguistiques, textuelles et cognitivesaussi et surtout esthétiques. Ces compétences sont nécessaires pour permettre à l'élève de produire un récit cohérent, structuré et compréhensible.

1. Les compétences linguistiques :

Les compétences linguistiques concernent le contrôle du vocabulaire, de la grammaire et de l'orthographe. L'élève pouvoir d'utiliser des temps verbaux (imparfait, passé composer qui sont utilisés dans le texte narratif), des connecteurs logiques et un lexique relie à la situation narrative.

Selon Cuq et Gruca (2005), la compétence linguistique constitue une base essentielle pour toute production écrite en FLE. De plus, la richesse lexicale joue un rôle important dans la qualité du récit écrit. (Nation, 2001).

2. Les compétences textuelles et discursives :

Les compétences textuelles renvoient à la capacité d'organiser les idées dans une structure narrative cohérente. L'élève doit respecter le schéma narratif et assurer d'utiliser de connecteurs.

Selon Adam (1992), la maîtrise de la structure narrative est essentielle pour produire un récit compréhensible. Par ailleurs, la cohérence et la cohésion sont des éléments fondamentaux dans la construction du sens (Halliday & Hasan, 1976).

3. Les compétences cognitives :

Les compétences cognitives concernent les processus impliqués dans l'écriture, comme la planification, la mise en texte et la révision etc. L'élève doit être capable de générer des idées, de les organiser dans un plan et de les évaluer afin de structurer son récit de manière cohérente.

Le modèle de Hayes et Flower (1980) met en évidence le rôle de ces processus dans la production écrite. De plus, Bereiter et Scardamalia (1987) soulignent l'importance des connaissances dans l'amélioration de la qualité du texte.

3. Difficultés des élèves de 2e AM en production écrite narrative :

La production écrite narrative constitue une complexité pour les élèves de 2e année moyenne qui motive plusieurs compétences linguistiques, textuels et cognitives. L'analyse des productions des apprenants montre plusieurs types de difficultés qu'on peut partager en trois groupes principaux. (Jean-Pierre Cuq & Isabelle Gruca 2005).

La production écrite en FLE en contexte algérien (2e AM) :

Dans le contexte algérien, la production écrite occupe une place importante dans l'enseignement du français au cycle moyen. Selon les programmes officiels du Ministère de l'Éducation nationale (2016), l'objectif est de développer chez l'élève la capacité à produire des textes cohérents, notamment narratifs.

L'enseignement repose sur l'approche par compétences, qui vise à mobiliser les acquis linguistiques et communicatifs dans des situations concrètes. Toutefois, les apprenants rencontrent souvent des difficultés liées à la maîtrise de la langue, à l'organisation du texte et à la motivation.

(Perrenoud, 1997 ; Cuq, &Gruca, 2005 ; Ministère de l'Éducation nationale 2016).

Difficultés d'ordre linguistique :

Les difficultés linguistiques montrent un obstacle important dans la production écrite narrative. D'abord, les erreurs grammaticales constituent un obstacle majeur. Les apprenants éprouvent des difficultés dans la conjugaison des verbes ainsi que dans l'accord du genre et du nombre, par exemple à l'imparfait et au passé composé. La complexité du système verbal français représente ainsi une source fréquente d'erreurs (Riegel, Pellat et Rioul, 2009). Ensuite, la pauvreté lexicale limite la capacité des apprenants à exprimer leurs idées de manière précise. Un pauvre vocabulaire limite l'expression précise de ses idées, tandis qu'une richesse lexicale favorise la cohérence et la qualité du texte produit (Nation, 2001).

Par ailleurs, les erreurs orthographiques affectent la lisibilité et la compréhension du texte. Elles concernent notamment l'écriture incorrecte, les accords et les terminaisons des verbes. Enfin, les interférences linguistiques constituent une autre source importante de difficultés. L'influence de la langue maternelle crée des transferts négatifs. Les différences entre langues sont à l'origine de nombreuses erreurs en langue étrangère (Lado, 1957).

Difficultés d'ordre textuel et structurel :

Les élèves font face à des difficultés dans l'organisation du texte narratif. Le non-respect de la structure narrative constitue l'une des principales difficultés rencontrées par les apprenants dans la production écrite, car les apprenants ne maîtrisent pas les étapes du schéma narratif (situation initiale, élément perturbateur, déroulement, résolution, situation finale). Pourtant, un texte narratif doit suivre une organisation structurée pour être cohérent (Adam, 1992). Cette structure narrative représente un élément fondamental dans l'organisation du récit.

De plus, les productions des apprenants manquent souvent de cohérence et de cohésion, ce qui affaiblit l'enchaînement logique des idées (Halliday & Hasan, 1976). L'absence de progression narrative constitue également un obstacle important, car les événements ne suivent pas toujours un ordre chronologique clair, ce qui conduit l'élève à écrire une production qui n'est pas claire chronologiquement. Charolles (1978) insiste sur l'importance des règles de cohérence dans la construction du sens.

De même, les élèves éprouvent des difficultés dans l'utilisation des connecteurs et des marqueurs temporels comme « hier », « soudain » et « ensuite », ce qui entraîne une confusion dans la production. Bronckart (1996) souligne que les organisateurs textuels jouent un rôle essentiel dans la structuration du discours et dans la progression des événements.

Difficultés d'ordre motivationnel et psychologique :

Les aspects affectifs et motivationnels jouent un rôle essentiel dans la qualité de la production écrite chez les apprenants de deuxième année moyenne. Le manque de motivation constitue un obstacle majeur dans l'apprentissage de la production écrite. En effet, de nombreux élèves trouvent des difficultés dans l'écriture. Selon Viau (1994), la motivation scolaire représente un facteur déterminant dans l'implication des apprenants et dans leur réussite. De même, la peur de faire des erreurs perturbe les élèves lors de l'écriture. Krashen (1982) explique qu'un filtre affectif élevé, comme le stress ou l'anxiété, limite l'apprentissage et freine l'acquisition des compétences langagières.

Par ailleurs, le manque de confiance en soi empêche la rédaction puisque les élèves doutent de leurs capacités, ce qui limite leur engagement dans l'écriture. Bandura (1997) souligne que le sentiment d'efficacité personnelle influence directement la performance et la motivation des apprenants. Enfin, le faible intérêt pour l'écriture est également lié à des activités et des exercices d'écriture peu motivants qui influencent négativement leur implication. Deci et Ryan (2000) mettent en avant l'importance de la motivation intrinsèque dans l'apprentissage, en montrant qu'un apprenant motivé participe davantage et produit un travail plus efficace.

4. La relation entre le code iconique et la production écrite narrative :

Les images fixes, les bandes dessinées et les supports audiovisuels font partie du code iconique qui jouent un rôle déterminant dans l'apprentissage de la production écrite narrative. Il intervient à différents niveaux du processus de rédaction en facilitant la planification, la mise en forme du texte et la motivation des apprenants.

Le code iconique comme soutien à la planification du récit :

L'utilisation du code iconique permet aux apprenants de mieux organiser leurs idées avant la partie d'écriture. En effet, les images en série offrent une représentation concrète des événements, ce qui facilite l'identification des différentes étapes du schéma narratif (situation initiale, élément perturbateur, péripéties, dénouement).

Selon Adam, la structuration du récit repose sur des schémas narratifs que l'élève doit maîtriser pour produire un texte cohérent. Ici l'image agit comme un support organisateur qui aide l'élève à mobiliser ces structures narratives (structurer les idées et organiser les événements). (Adam ,1992).

Par ailleurs, Bruner souligne que la pensée narrative s'appuie sur des représentations imagées, ce qui confirme l'importance du visuel dans la planification (activer la pensée narrative à travers des représentations visuelles). (Bruner,1986).

Le code iconique comme facilitateur de la mise en texte (enrichissement lexical) :

Le code iconique joue également un rôle clé dans l'enrichissement du lexique et la formulation des phrases. Lorsque l'apprenant observe une image incite lui à décrire, nommer et raconter, ce qui enrichit et développer leur vocabulaire puis améliore leur expression écrite.

Selon Cuq et Gruca, les supports visuels favorisent l'acquisition lexicale en contexte, ce qui améliore la production écrite. (Cuq et Gruca, 2005).

De plus, Nation affirme que l'acquisition du vocabulaire est plus efficace lorsqu'elle est associée à des supports contextuels, notamment visuels, qui facilitent la mémorisation. (Nation, 2001).

Le code iconique comme régulateur des difficultés motivationnelles :

Le code iconique joue un rôle important dans la motivation des apprenants, particulièrement ceux qui facent des difficultés en production écrite lorsque vu une page blanche. Face à la page blanche, l'image agit comme un support de motivation rendant l'écriture plus facile.

Selon Viau, la motivation scolaire provenir de la manière dont l'élève perçoit la tâche (sa valeur, son capacité et le contrôle qu'il avoir). L'usage d'images rend l'activité d'écriture plus réaliste, plus compréhensible et plus clair, tout en réduisant de fait perturbe, ce qui favorise l'application des connaissances. (Viau,1994),

De plus, la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan montre que des supports stimulants et signifiants renforcent l'engagement des élèves. (Deci et Ryan,2000).

5. Synthèse comparative des trois formes du code iconique (image fixe / BD / vidéo) :

Les différentes formes du code iconique n'ont pas le même impact pédagogique. Chacune présente des avantages spécifiques dans la production écrite narrative :

- L'image fixe (isolée) permet d'attirer l'attention sur une scène précise et encourage l'imagination des apprenants, mais elle est en risque de manquer de dynamique narratif. Contrairement à cela, l'image fixe en série permet de combler ce manquement.
- La bande dessinée (BD) facilite la structuration du récit, ce qui aide les élèves à organiser la chronologie des événements (Adam, 1992).
- La vidéo, quant à elle, offre un contexte riche combinant images, sons et mouvements, ce qui favorise la compréhension globale et la motivation. Cependant, selon la théorie de l'apprentissage multimédia de Mayer, une charge d'informations peut entraver à l'apprentissage si le support n'est pas bien utilisé. (Mayer 2001),
- La vidéo offre la richesse en combinaison avec les images, sons et mouvements, ce qui renforce la motivation et facilite la compréhension totale. Toutefois, Mayer souligne dans la théorie de l'apprentissage multimédia, un excès d'informations ou un usage mal maîtrisé peut entraîner une surcharge cognitive et rendre l'élève plus passif. (Mayer 2001).

Conclusion du chapitre :

Le code iconique est un outil pédagogique efficace pour améliorer la production écrite narrative, car il permet à la fois de structurer les idées, d'enrichir le langage et de motiver les apprenants. Son intégration dans les pratiques pédagogiques permet de répondre aux difficultés rencontrées par les élèves, à condition d'utilisé de manière pertinente et réfléchie.

C'est dans cette perspective qu'il convient à présent d'introduire l'analyse de la fréquence d'utilisation des différents types de supports iconiques étudiés en production écrite par les enseignants.

Partie pratique.

Introduction :

Après avoir présenté le cadre théorique lié à l'impact du code iconique pour ce travail de recherche dans les deux chapitres précédents, il convient à présent d'ouvrir la seconde partie de notre recherche consacrée à la phase pratique de notre mémoire de Master 2. Cette dernière constitue le noyau de notre recherche, car elle a pour objectif de confronter nos hypothèses de départ à la réalité du terrain éducatif algérien. Pour se faire, nous avons mené une enquête par questionnaire auprès d'un échantillon représentatif de **30 enseignants**, afin de recueillir leurs observations professionnelles et leurs vécus pédagogiques concernant l'usage des supports visuels en classe.

Les données quantitatives et qualitatives ainsi collectées nous permettront d'analyser concrètement l'impact des images fixes, des bandes dessinées et des vidéos sur la production narrative des apprenants de deuxième année moyen. Ce chapitre est ainsi consacré à la présentation, à l'analyse statistique et à l'explication détaillée de nos résultats. Grâce à cette étude, notre but est de comprendre comment les images, BD et les vidéos aident concrètement les élèves à écrire facilement et à dépasser la peur de la page blanche.

Questionnaire :

Le questionnaire est l'un des outils de recherche les plus courants et les plus accessibles pour collecter des données. Nous avons choisi cette technique car elle est très efficace. En effet, comme le souligne Michèle Catroux, le questionnaire permet au chercheur de « *recueillir un maximum de données en un minimum de temps* » (2018 : 96).

Pour sa construction, nous avons combiné plusieurs types de questions. En mélangeant « questions fermées » et « ouvertes », notre questionnaire se présente de la manière suivante.

Questionnaire

Introduction :

Ce questionnaire s'inscrit dans le cadre d'un mémoire de master sur le rôle du code iconique dans la production écrite narrative chez les élèves de 2' année moyenne. Vos réponses sont anonymes et seront utilisées uniquement à des fins de recherche. Merci de bien vouloir cocher la case correspondant à votre réponse.

1- Utilisez-vous des supports iconiques dans vos séances de production écrite ?

☐ Oui

☐ Non

2- Ces supports aident-ils les élèves à libérer la production narrative lors de la production de textes ?

☐ Oui

☐ Non

3- Quel type de support iconique utilisez-vous le plus ?

☐ Image en série

☐ Bande dessinée

☐ Vidéo

4- D'après votre expérience, quel support est le plus efficace pour améliorer la production écrite narrative ?

☐ Image (en série)

☐ Bande dessinée

☐

Vidéo

5- Selon vous, quel est I ’avantage de ces supports sur la production écrite des élèves ?

……
……

6- À quelle fréquence utilisez-vous des images fixes (en série) pour déclencher l'écriture narrative ?

- ☐ Toujours
- ☐ Parfois
- ☐ Fréquemment

7- Sous quelle forme présentez-vous généralement la bande dessinée à vos élèves ?

- ☐ Une planche avec des bulles vides que l'élève doit remplir.
- ☐ Une planche inachevée dont l'élève doit imaginer et écrire la suite.
- ☐ Une planche complète sans aucun texte (BD muette).

8- Quel rôle joue l'élément sonore de la vidéo (musique de fond, bruitages) dans la rédaction ?

- ☐ Il aide l'élève à percevoir l'ambiance (peur, joie, suspense) et à la traduire par écrit.
- ☐ Il n'a aucun impact sur l'écriture, il sert uniquement de divertissement
- ☐ Il distrait l'élève de sa tâche principale qui est la mémorisation des faits

9- Quelles sont les difficultés rencontrées durant la science de production écrite ?

Lieu de l'enquête :

Ce questionnaire a été destiné aux enseignants de différentes circonscriptions de la wilaya de Mila, qui enseignent les classes de la 2ème AM.

Présentation du public visé :

Notre questionnaire est destiné aux enseignants du CEM qui porte sur l'impact du code iconique en production écrite en FLE : Niveau 2ème AM. Les enseignants ont répondu aux questions sans hésitation.

Le déroulement de l'enquête

Lors de l'élaboration de notre questionnaire et après l'avoir testé et validé, nous l'avons administré en suivant la méthode traditionnelle, c'est-à-dire la diffusion directe des questionnaires en version papier de main à main aux enseignants où ils remplissent le questionnaire et le remettre. Nous avons distribué des exemplaires pour 40 enseignants, mais malheureusement nous n'avons reçu que 30 exemplaires.

Méthode d'analyse des données du questionnaire :

Les informations que nous avons regroupées pour ce travail sont des données quantatives et qualitatives. Pour analyser les réponses du questionnaire, nous avons choisi d'utiliser les statistiques parce que c'est la méthode la plus adaptée à notre étude. Cet outil nous a aidés à créer très vite et facilement les tableaux de résultats et les graphiques importants.

Justifications du choix des questions :

Question 1 : Utilisez-vous des supports iconiques dans vos séances de production écrite ?

Justification : Cette question sert à savoir si les enseignants utilisent ou non des images et des vidéos, des bandes desssinées dans leurs classes avec les élèves de 2AM. C'est le point de départ de notre étude.

Question 2 : Ces supports aident-ils les élèves à libérer la production narrative lors de la production de textes ?

Justification : Le but est de vérifier si ces codes aident vraiment les élèves à trouver des idées plus facilement et à ne plus avoir peur d'écrire.

Question 3 : Quel type de support iconique utilisez-vous le plus ?

Justification : Nous voulons savoir quel est l'outil le plus utilisé en classe entre l'image, la bande dessinée ou la vidéo.

Question 4 : D'après votre expérience, quel support est le plus efficace pour améliorer la production écrite narrative ?

Justification : Cette question cherche à savoir quel outil donne les meilleurs résultats pour aider les élèves à bien écrire une histoire.

Question 5 : Selon vous, quel est l'avantage de ces supports sur la production écrite des élèves ?

Justification : Le but est de laisser les enseignants expliquer librement comment les différents types des supports iconiques aident les élèves dans le processus rédactionnel (imagination, compréhension ou apprentissage des mots).

Question 6 : À quelle fréquence utilisez-vous des images fixes (en série) pour déclencher l'écriture narrative ?

Justification : Nous voulons mesurer si les enseignants utilisent l'image fixe de manière régulière ou seulement rarement dans leurs cours.

Question 7 : Sous quelle forme présentez-vous généralement la bande dessinée à vos élèves ?

Justification : Nous voulons comprendre comment la BD est donnée aux élèves : est-ce qu'ils doivent remplir des bulles vides ou imaginer la fin d'une histoire ?

Question 8 : Quel rôle joue l'élément sonore de la vidéo (musique de fond, bruitages) dans la rédaction ?

Justification : Le but est de vérifier si la musique et les bruits aident les élèves à ressentir les émotions (comme la peur ou la joie) pour mieux les décrire par écrit.

Question 9 : Quelles sont les difficultés rencontrées durant la séance de production écrite ?

Justification : Cette question permet de lister les vrais problèmes des élèves (manque de vocabulaire, fautes d'orthographe, mauvaise conjugaison) pour expliquer pourquoi ils ont besoin d'images.

Q1. Utilisez-vous des supports iconiques dans vos séances de production écrite ?

Réponse	Nombre	Pourcentage
OUI	21	70%
NON	09	30%
TOTALE	30	100%

Tableau 1: Utilisation des supports iconiques

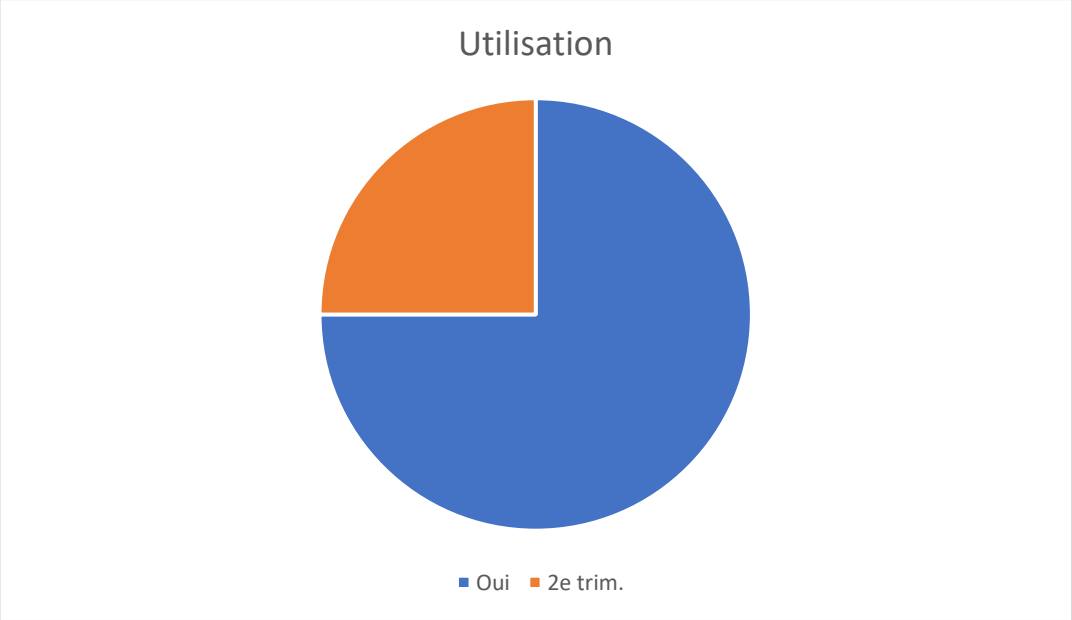


Figure 1: Représentation graphique d'utilisation des supports

Comme le montre le tableau et le graphique ci-dessus, notre échantillon sélectionné pour cette étude se compose de 30 enseignants répartis comme suit : 21 enseignants affirment utiliser des supports iconiques dans leurs séances de production écrite, soit un pourcentage de 70%, tandis que 09 enseignants déclarent ne pas en utiliser, soit un pourcentage de 30%.

Nous constatons donc que la majorité des enseignants (70%) préfèrent utiliser des supports iconiques dans leur classe. Cela s'explique par le fait que les supports visuels sont des bons moyens pour aider les élèves à imaginer, à comprendre le sujet et à écrire plus facilement leurs textes.

Ce taux prouve l'importance du stimulus visuel pour amorcer la planification cognitive chez l'élève de 2AM. À l'inverse, les 30% restants témoignent d'une approche traditionnelle qui néglige la transposition sémiotique (du visuel au verbal) comme passerelle essentielle vers la production syntaxique et discursive.

Q2. Ces supports aident-ils les élèves à libérer la production narrative lors de la production de textes ?

Réponse	Nombre	Pourcentage
OUI	30	100%
NON	0	0%
TOTALE	30	100%

Tableau 2: Avis des enseignants sur l'aide des supports

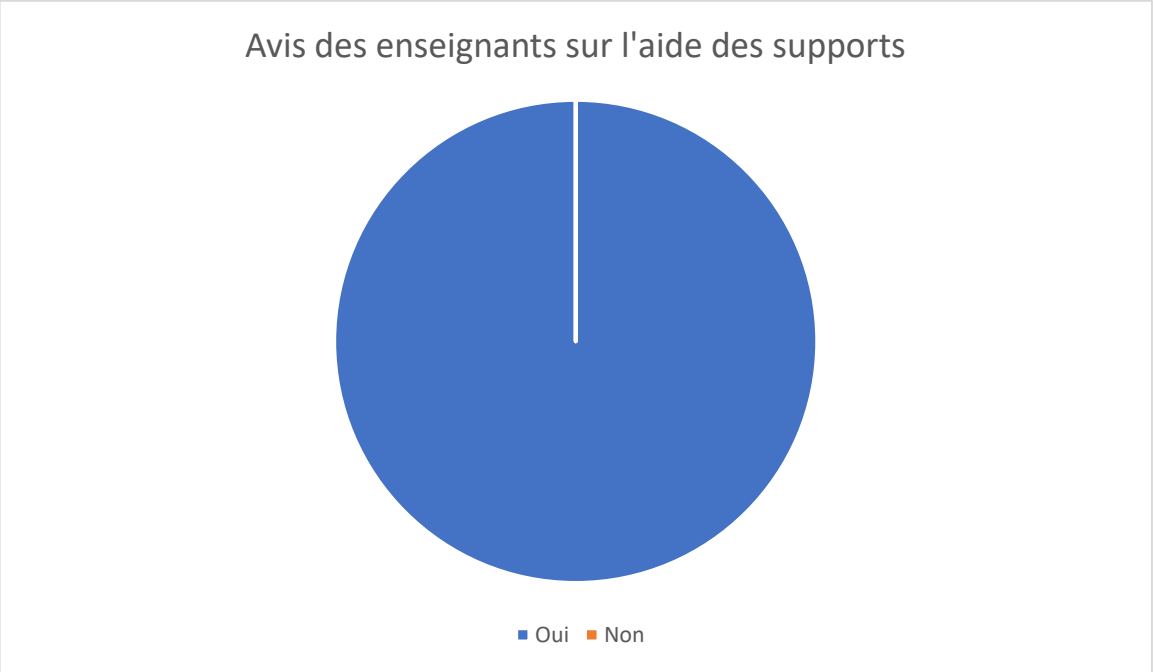


Figure 2: Représentation graphique de l'impact des supports sur le récit

Comme nous pouvons le constater dans le tableau et le graphique ci-dessus, les réponses de notre échantillon sont totalement identiques. En effet, 30 enseignants, soit 100% de l'échantillon, affirment que les supports iconiques aident les élèves à libérer leur production narrative (le récit) quand ils écrivent des textes. Aucun enseignant (0%) n'a répondu "Non".

Ce résultat montre que tous les enseignants sans exception reconnaissent l'importance des images pour faire écrire les élèves. L'image (en série) aide l'élève à trouver des idées plus facilement, à imaginer l'histoire et à organiser les événements du récit. C'est un outil efficace pour éliminer la peur de la page blanche chez les apprenants.

Cette unanimité de 100% est la preuve logique que le code iconique est l'outil le plus puissant pour surmonter le blocage initial de l'écriture. En sciences du langage, cela démontre que l'image ne se limite pas à faire "imaginer", mais qu'elle pré-structure le sens dans l'esprit de l'élève de 2AM. Elle agit comme une armature cognitive globale qui transforme une perception visuelle passive en une architecture textuelle dynamique et fluide.

Q3. Quel type de support iconique utilisez-vous le plus ?

Type de support	Nombre	Pourcentage
Image (en série)	14	46,66%
Bande dessinée	8	26,67%
Vidéo	8	26,67%

Tableau 3:Répartition des types de supports iconiques utilisés

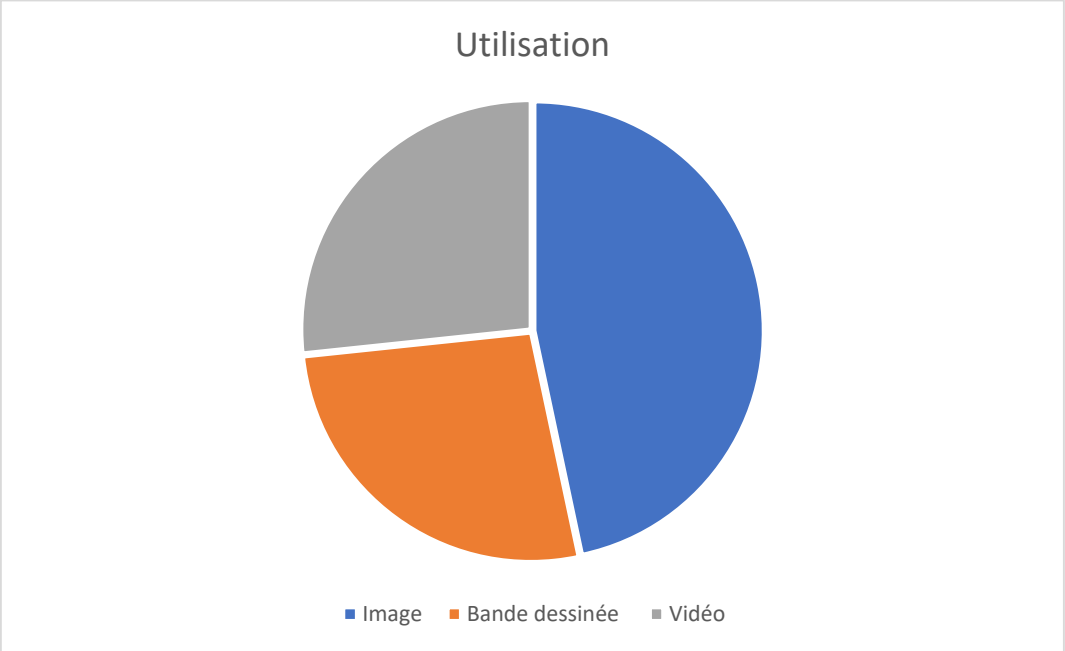


Figure 3: Représentation graphique des types de supports les plus utilisés

Comme nous pouvons le voir dans le tableau et le graphique ci-dessus, les choix des enseignants se répartissent de la manière suivante : 14 enseignants, soit 46,66% de notre échantillon, utilisent le plus souvent des images fixes, tandis que 8 enseignants, soit 26,67% , préfèrent utiliser la bande dessinée, et 8 enseignants, soit 26,67% également, choisissent la vidéo.

Ces résultats nous montrent que l'image fixe reste le support le plus populaire et le plus accessible pour la moitié des enseignants. Cela s'explique par sa facilité d'utilisation et d'impression pour les classes. Cependant, la bande dessinée et la vidéo occupent aussi une place importante. Ces deux derniers supports sont très appréciés car ils proposent une suite

d'actions chronologiques (une histoire en plusieurs images ou en mouvement), ce qui aide beaucoup les élèves à construire la structure de leur propre récit.

La domination de l'image en série (46,67%) s'explique par sa structure sémiotique épurée, qui offre à l'élève une chronologie stable et sans distraction visuelle ou textuelle. C'est l'armature cognitive idéale pour le niveau 2AM. Cependant, l'usage combiné de la BD et de la vidéo (53,34% au total) prouve la nécessité d'introduire des supports plus denses. Ces derniers forcent l'apprenant à gérer des opérations linguistiques complexes, comme l'ellipse et la continuité temporelle, indispensables pour passer d'une description passive à un récit textuel structuré.

Q4. D'après votre expérience, quel support est le plus efficace pour améliorer la production écrite narrative ?

Type de support	Nombre	Pourcentage
Image(en série)	13	43,33%
Bande dessinée	9	30%
Vidéo	8	26,67%

Tableau 4: Avis des enseignants sur l'efficacité des supports

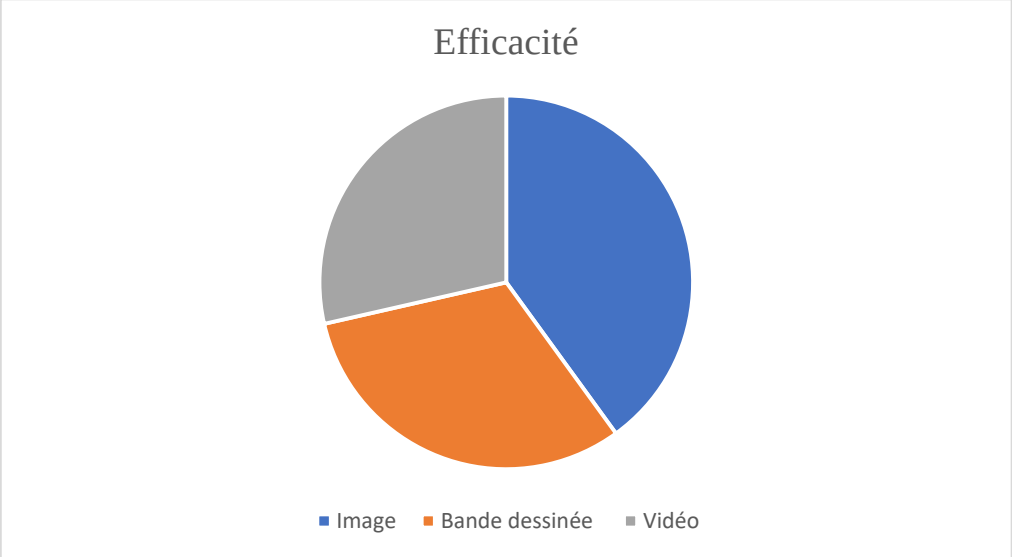


Figure 4: Représentation graphique du support jugé le plus efficace

Comme nous pouvons le voir dans le tableau et le graphique ci-dessus, les avis des enseignants concernant le support le plus efficace se répartissent de la manière suivante : 13 enseignants, soit 43,33% de notre échantillon, estiment que les images fixes sont les plus efficaces, tandis que 9 enseignants, soit 30%, préfèrent la bande dessinée, et 8 enseignants, soit 26,67%.

Ces résultats nous montrent que la vidéo est considérée comme l'outil le plus puissant pour motiver les élèves, car le mouvement et le son captent rapidement leur attention. Cependant, la bande dessinée reste très proche avec 30%, car elle montre clairement la suite des actions case par case, ce qui aide directement les apprenants à comprendre la chronologie de l'histoire pour ensuite rédiger leur propre récit.

Le fait que l'image en série soit jugée la plus efficace (43,33%) est logique : elle offre le meilleur équilibre attentionnel pour un scripteur de 2AM en fixant la chronologie sans le flux perturbateur du mouvement. Néanmoins, l'intérêt combiné pour la BD et la vidéo (56,67%) prouve que la dynamicité séquentielle est essentielle. Ces supports forcent l'apprenant à réaliser des opérations linguistiques de haut niveau (comme la gestion des ellipses dans la BD ou la retextualisation du mouvement de la vidéo), transformant le stimulus visuel en une architecture narrative complexe et autonome.

Q5: **Selon vous, quel est I ’avantage de ces supports sur la production écrite des élèves ?**

Catégorie d'avantages cités	Nombre d’enseignants	Pourcentage
Stimulation d e l'imagination, de la créativité et de la motivation	13	43,33%
Facilitation de la compréhension et concrétisation des idées	09	30%
Enrichissement du bagage linguistique et aide à la rédaction du récit	08	26,67%

Tableau 5: Répartition des avantages des supports iconiques selon les enseignants

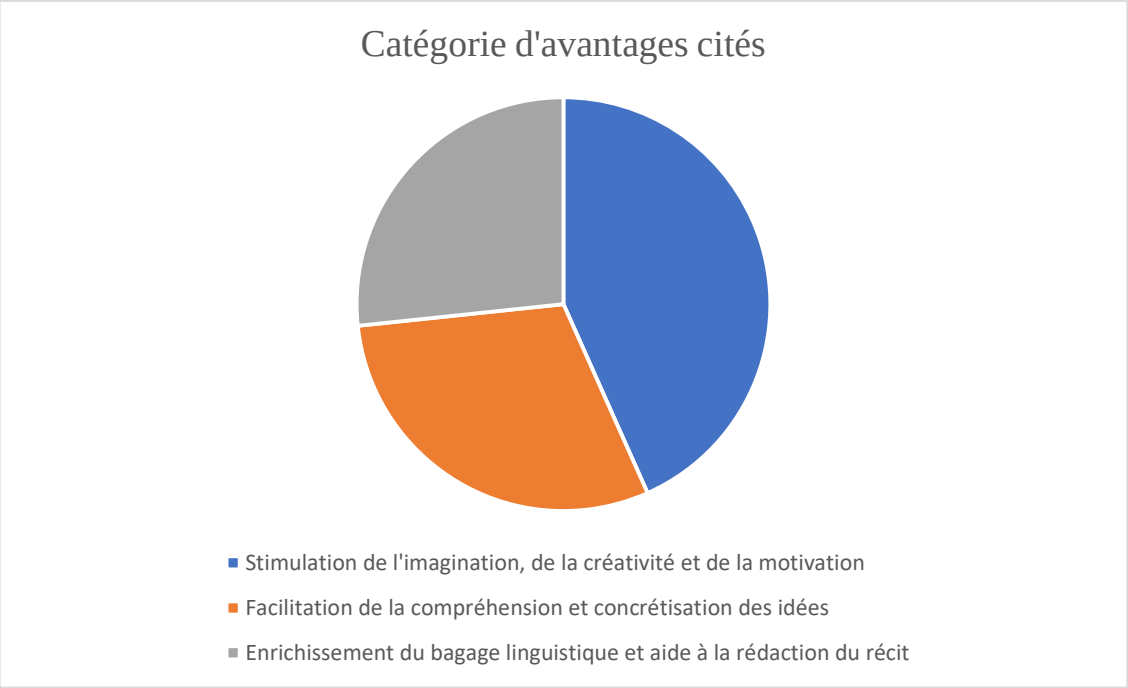


Figure 5: Représentation graphique des avantages des supports pédagogiques

Comme nous pouvons le voir dans le tableau et le graphique ci-dessus, les avis de notre échantillon de 30 enseignants concernant les avantages des supports iconiques se répartissent en trois grandes catégories.

D'abord, 13 enseignants, soit 43,33% de l'échantillon, expliquent que ces supports stimulent fortement l'imagination et la créativité des élèves. Ils affirment que des outils visuels comme la vidéo attirent l'attention des apprenants et les motivent à écrire.

Ensuite, 09 enseignants, soit 30,00%. Selon eux, l'image permet de fixer les informations dans la mémoire de l'élève, de concrétiser les idées abstraites et de faciliter l'assimilation et compréhension de la leçon.

Enfin, 08 enseignants, soit 26,67%, mettent en avant l'impact direct sur la production écrite. Ils précisent que les supports iconiques enrichissent le bagage linguistique (le vocabulaire) des élèves, ce qui leur donne les outils nécessaires pour construire, organiser et réussir la rédaction de leurs textes narratifs.

Bien que les enseignants privilégient la fonction imaginale de l'icône (43,33%), l'intérêt majeur de ces résultats réside dans la complémentarité des catégories. Le code iconique ne se limite pas à débloquer l'imagination ; il agit comme un dispositif

psycholinguistique complet. Il prend en charge la conceptualisation sémantique (30%) puis guide directement l'encodage syntaxique et lexical (26,67%). C'est la preuve que l'image est un tuteur sémiotique global qui accompagne le cerveau de l'élève de 2AM de la première perception visuelle jusqu'à la matérialisation d'un texte narratif cohérent.

Q6 : À quelle fréquence utilisez-vous des images fixes (en série) pour déclencher l'écriture narrative ?

Fréquence d'utilisation	Nombre d'enseignants	Pourcentage
Souvent	15	50%
De temps en temps	11	36,67%
Rarement	04	13,33%
Jamais	0	0%

Tableau 6: Fréquence d'utilisation des images fixes par les enseignants

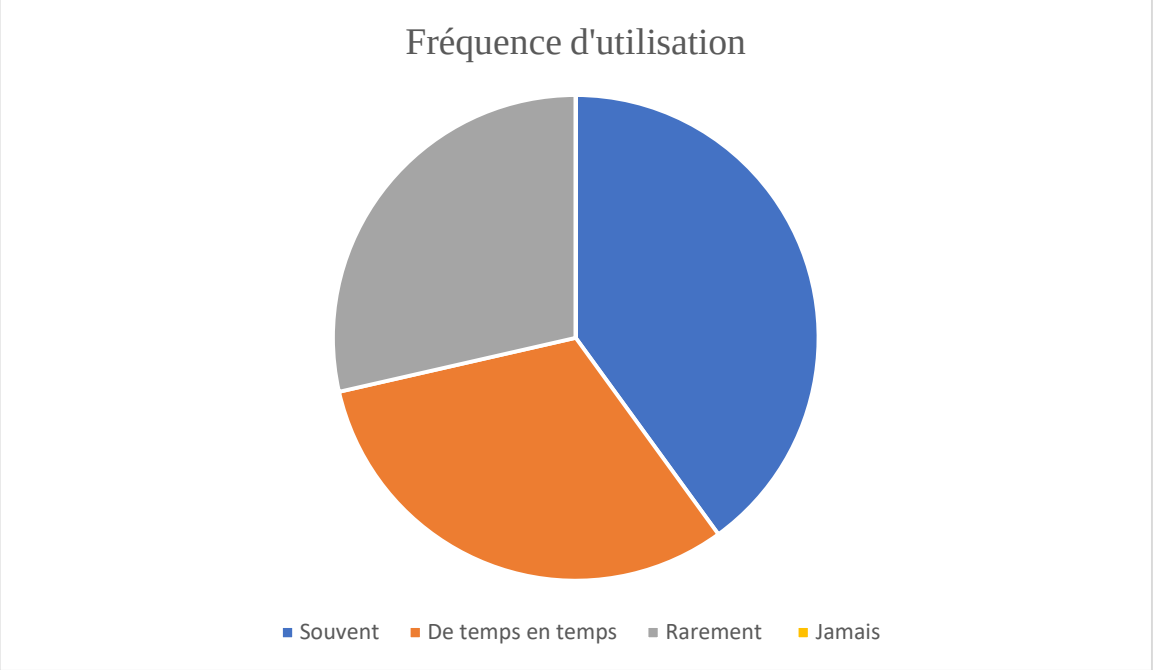


Figure 6: Représentation graphique de la fréquence d'utilisation

Comme nous pouvons le voir dans le tableau et le graphique ci-dessus, la fréquence d'utilisation des images fixes par notre échantillon de 30 enseignants se répartit de la manière suivante :

D'abord, 15 enseignants, soit 50,00% de l'échantillon, affirment qu'ils utilisent souvent des images fixes pour déclencher l'écriture narrative chez leurs élèves.

Ensuite, 11 enseignants, soit 36,67%, déclarent y avoir recours de temps en temps. Cela démontre que ce support reste une ressource pédagogique régulière pour une grande partie des pédagogues.

Enfin, seuls 04 enseignants, soit 13,33%, choisissent l'option rarement, tandis qu'aucun enseignant (0,00%) n'a répondu jamais.

Cela confirme nos résultats précédents, où l'image fixe apparaissait comme le support le plus pratiqué en classe.

Le fait que 86,67% des enseignants intègrent régulièrement ou périodiquement l'image fixe valide l'hypothèse qu'elle constitue l'infrastructure cognitive de référence pour l'élève de 2AM. Cette constance fréquentielle prouve que le support visuel n'est pas utilisé comme une simple alternative occasionnelle, mais comme un véritable rituel sémiotique indispensable. Il stabilise les schémas narratifs initiaux dans l'esprit du scripteur, lui permettant de structurer ses opérations linguistiques et d'accéder plus sereinement à une production textuelle autonome.

Q7 : Sous quelle forme présentez-vous généralement la bande dessinée à vos élèves ?

forme de présentation de Bd	Nombre d'enseignants	Pourcentage
Une planche avec des bulles vides que l'élève doit remplir	15	50%
Une planche inachevée dont l'élève doit imaginer et écrire la suite	09	30%
Une planche complète sans aucun texte (BD muette)	06	20 %

Tableau 7:Modalités de présentation de la bande dessinée selon les enseignants

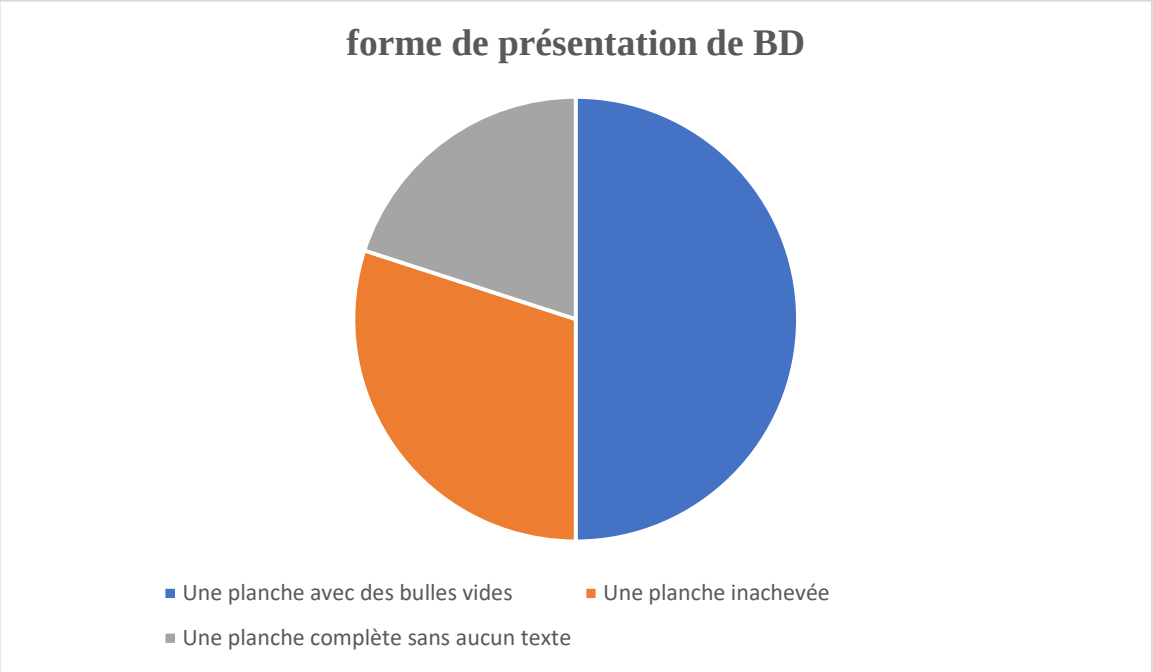


Figure 7: représentation graphique des formes de BD utilisent

Comme nous pouvons le voir dans le tableau et le graphique ci-dessus : 15 enseignants, soit 50,00%, choisissent de proposer une planche avec des bulles vides à remplir, tandis que 09 enseignants, soit 30,00%, préfèrent utiliser une planche inachevée où l'élève doit imaginer la suite, et 06 enseignants, soit 20,00%, optent pour une planche complète sans aucun texte (BD muette).

Ces résultats démontrent que la majorité des enseignants privilégie les planches aux bulles vides car elles offrent un cadre rassurant pour les élèves de 2AM, où la structure des actions est déjà dessinée, leur permettant de se concentrer uniquement sur la formulation écrite des dialogues. La planche inachevée est également retenue pour l'imagination de fin du récit, alors que la BD complètement muette reste moins exploitée.

La préférence majoritaire pour les planches à bulles vides (50%) montre une volonté logique de cibler l'encodage linguistique direct (dialogues, énonciation) en s'appuyant sur un cadre sémiotique fermé. C'est une stratégie cognitive efficace pour le niveau 2AM. Néanmoins, le recours combiné aux planches inachevées et muettes (50% au total) reste indispensable car ces modalités forcent l'apprenant à générer lui-même la cohérence textuelle

globale et le tissu narratif, transformant l'exercice d'une simple complétion de mots à une véritable architecture discursive autonome.

Q8 : Quel rôle joue l'élément sonore de la vidéo (musique de fond, bruitages) dans la rédaction ?

Rôle de l'élément sonore perçu	Nombre d'enseignants	Pourcentage
Il aide l'élève à percevoir l'ambiance (peur, joie, suspense) et à la traduire par écrit	21	70%
Il n'a aucun impact sur l'écriture, il sert uniquement de divertissement	06	20%
Il distrait l'élève de sa tâche principale qui est la mémorisation des faits	03	10 %

Tableau 8:Influence des composants sonores de la vidéo selon les enseignants

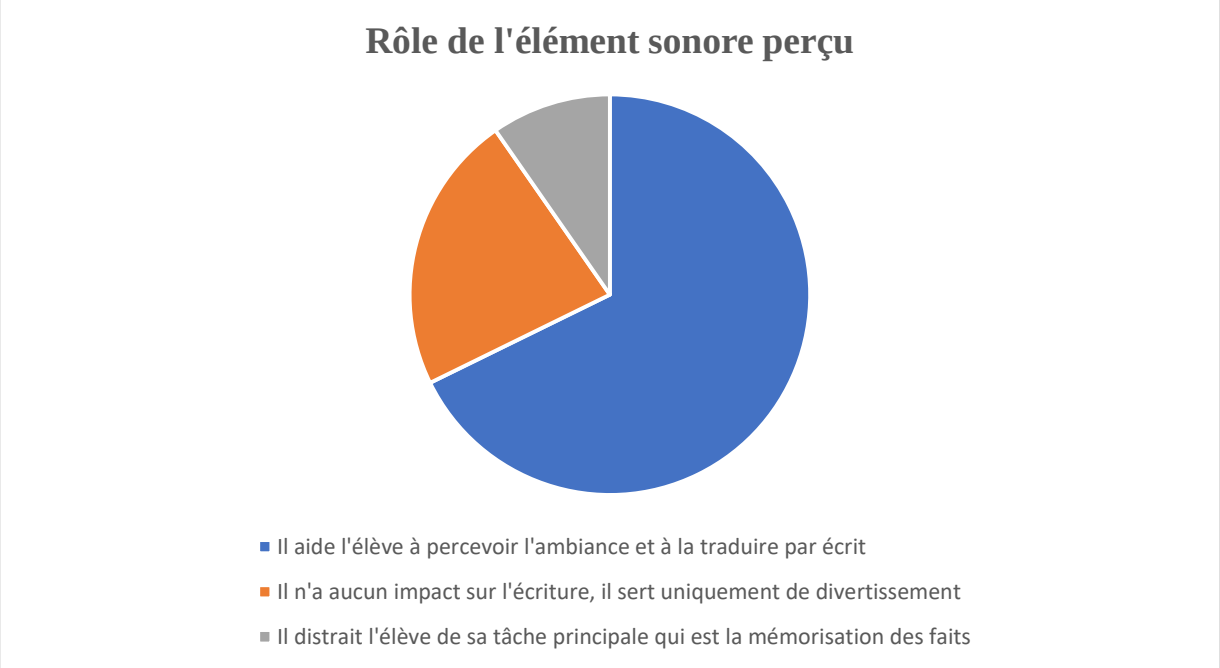


Figure 8: Représentation graphique de l'impact de l'élément sonore

Comme nous pouvons le voir dans le tableau et le graphique ci-dessus : 21 enseignants, soit 70,00%, estiment qu'il aide l'élève à percevoir l'ambiance et à la traduire par écrit. En revanche, 06 enseignants, soit 20%, pensent qu'il n'a aucun impact et sert seulement

de divertissement, tandis que 03 enseignants restants, soit 10,00%, trouvent qu'il distrait l'élève de sa tâche de mémorisation.

Ces résultats prouvent qu'une grande majorité d'enseignants (70,00%) pense que la musique et les bruitages aident les élèves de 2AM à ressentir l'ambiance de l'histoire. Ces éléments sonores stimulent leur imagination, ce qui leur permet ensuite de trouver les mots et les adjectifs justes pour décrire les émotions des personnages ou les décors dans leur texte. En revanche, une minorité d'enseignants estime que le son n'a pas d'importance pour la rédaction (23,33%), et (10,00%), préférant se concentrer uniquement sur les images de la vidéo.

La reconnaissance par 70% des enseignants de l'apport de l'élément sonore confirme que la production écrite en classe de FLE gagne à être pensée dans un cadre plurimodial global. Le son ne constitue pas un divertissement périphérique, mais un embrayeur de l'écriture narrative qui prend en charge la dimension psycho-affective du récit. En fournissant l'arrière-plan tonal de l'histoire, la musique et les bruitages guident l'élève de 2AM vers une autonomie lexicale, lui permettant de dépasser la simple énumération d'actions visuelles pour accéder à l'expression de la subjectivité et de l'épaisseur atmosphérique du texte.

Q9: Quelles sont les difficultés rencontrées durant la science de production écrite ?

- Les élèves ont un stock lexical très pauvre en langue française, ce qui bloque l'expression de leurs idées.
- Beaucoup d'apprenants sont incapables de construire une phrase simple selon la structure Sujet + Verbe + Complément.
- Les élèves oublient fréquemment d'écrire le sujet dans la phrase ou confondent les pronoms personnels.
- Les élèves rencontrent de grandes difficultés à enchaîner logiquement les événements d'un récit.
- Les apprenants font face à un blocage majeur pour traduire ce qu'ils voient sur l'image en phrases écrites.
- Les élèves accumulent de nombreuses fautes d'orthographe d'usage et d'orthographe grammaticale.

- Les élèves n'arrivent pas à respecter la structure chronologique de l'histoire (situation initiale, déroulement, situation finale).
- Les apprenants manquent de connecteurs temporels (puis, ensuite, soudain) pour lier les différentes scènes de la vidéo ou de la BD.
- Les élèves éprouvent des difficultés à trouver les verbes d'action adéquats pour décrire les mouvements des personnages.
- Les apprenants font de graves erreurs de conjugaison, notamment dans l'emploi des temps du récit (imparfait et passé simple).
- Les élèves ont du mal à respecter la consigne d'écriture et les critères de réussite donnés par l'enseignant.
- Les élèves rencontrent des problèmes de transcription phonie/graphie (ils écrivent les mots comme ils les entendent).
- Beaucoup d'élèves sont bloqués par l'angoisse de la page blanche au moment de commencer la rédaction.
- Les élèves éprouvent des difficultés à insérer des adjectifs qualificatifs pour décrire les décors ou les personnages.
- Les apprenants ont du mal à faire la transition textuelle entre deux cases d'une bande dessinée.

La majorité des enseignants déclarent que leurs apprenants rencontrent des difficultés linguistiques au niveau lexical, orthographique et structural dans leurs productions écrites. Par conséquent, nous avons constaté que ces insuffisances entravent la réalisation de l'activité de l'écrit.

Cela prouve la non-maîtrise de la langue française et le manque de base chez les apprenants de 2AM. Ils ont du mal à mobiliser leurs connaissances de manière autonome, ce qui justifie le recours aux supports iconiques (images, BD et vidéos) pour débloquer leur imaginaire et guider la structure de leur récit.

Conclusion du chapitre :

En conclusion, l'enquête réalisée auprès de 30 enseignants de 2AM met en évidence les mécanismes du passage d'une information visuelle (le code iconique) à une production écrite (le code linguistique).

Les résultats statistiques confirment d'abord l'unanimité des participants (100%) sur le fait que les supports visuels libèrent l'imagination et facilitent l'écriture narrative. Si l'image fixe reste la plus exploitée en classe (50%) pour des raisons pratiques, la bande dessinée (33,33%) et la vidéo (33,33%) occupent également une place importante, cette dernière étant jugée comme le dispositif le plus efficace (46,67%) pour capter l'attention des apprenants.

De plus, le séquençage visuel, qu'il s'agisse d'une série d'images successives ou du découpage en cases de la bande dessinée, offre des repères chronologiques indispensables qui obligent l'élève à structurer logiquement les étapes de son récit. Dans cette perspective, les éléments sonores d'une vidéo (70%) fonctionnent comme des indices sémantiques qui aident à percevoir l'atmosphère d'une scène afin de la traduire par des mots et des adjectifs appropriés. Cependant, l'analyse textuelle révèle un décalage entre la compréhension de l'image et sa formulation écrite.

Les élèves de 2AM font face à des blocages formels majeurs, tels que le manque de vocabulaire, les erreurs d'orthographe et les difficultés à construire une phrase simple. C'est pourquoi, pour la majorité des enseignants (66,67%), cette activité n'est pas une méthode automatique mais une situation d'intégration où l'élève doit mobiliser ses connaissances de façon autonome à partir d'une consigne et de critères de réussite.

En somme, le code iconique joue un rôle d'ancrage référentiel essentiel : il ne remplace pas l'apprentissage de la langue, mais il supprime l'angoisse de la page blanche en organisant la structure de l'histoire dans l'esprit de l'apprenant avant l'acte de rédaction.

Conclusion générale :

Dans ce travail, notre objectif principal était de rendre compte des pratiques pédagogiques (l'utilisation des supports iconiques) qui aident les élèves de 2ème année moyenne (2AM) à dépasser leurs difficultés à l'écrit/ production. Pour répondre à notre problématique, nous avons organisé notre mémoire en deux grandes parties :

Le cadre théorique : Dans cette première partie, nous avons mené une réflexion approfondie sur la complexité de l'activité scripturale en FLE. Nous avons mis en lumière les modèles cognitifs de l'écriture ainsi que la place accordée à la production écrite dans la séquence pédagogique du cycle moyen.

De plus, nous avons défini le statut sémiotique du code iconique. Cette partie nous a permis de comprendre comment l'image, la bande dessinée et la vidéo dépassent le simple rôle d'ornement pour devenir de véritables outils d'étayage cognitif, capables d'aider l'apprenant lors des phases de planification et de mise en texte de son récit.

Le cadre pratique : Cette seconde partie a été consacrée à notre enquête empirique menée sur le terrain. Afin de mesurer l'impact réel de ces supports visuels, nous avons élaboré et distribué un questionnaire quantitatif et qualitatif destiné à un échantillon de trente (30) enseignants de français du cycle moyen dans la wilaya de Mila. L'analyse minutieuse de leurs réponses et de leurs pratiques de classe nous a permis de recueillir des données concrètes sur la fréquence d'utilisation de l'iconique et sur son efficacité pédagogique face aux blocages des élèves.

L'analyse de ces résultats nous a permis de valider nos trois hypothèses de recherche de la manière suivante :

La première hypothèse (H1) est confirmée : L'image fixe (en série) séquentielle offre des repères chronologiques indispensables qui aident l'élève à organiser ses idées et à respecter les étapes clés du schéma quinaire.

La deuxième hypothèse (H2) est également validée : La bande dessinée, notamment à travers les planches à bulles vides, stimule la richesse lexicale et offre un cadre visuel rassurant pour la production des dialogues.

La troisième hypothèse (H3) est pleinement soutenue : La vidéo et le dessin animé sans paroles agissent comme de puissants déclencheurs d'imagination, forçant l'apprenant à traduire des actions dynamiques en énoncés écrits tout en améliorant la cohérence textuelle.

En somme, notre recherche prouve à 100% que l'utilisation du code iconique en classe est un excellent moyen pour libérer l'expression écrite et éviter le blocage de la page blanche chez les apprenants de 2AM. Cependant, l'image présente une valeur ajoutée qualitative par rapport aux autres types de supports iconiques. Toutefois, même si l'image (en série) aide à trouver des idées et à structurer le récit, elle ne fait pas disparaître toutes les fautes de grammaire ou d'orthographe. Le support visuel est donc un outil de motivation et d'aide, mais il doit toujours être accompagné par les explications de l'enseignant.

Enfin, nous espérons que ce modeste travail pourra apporter une aide aux enseignants de FLE. Nous pensons qu'il est indispensable de varier les supports pédagogiques dans nos classes afin de rendre l'activité d'écriture plus vivante, plus facile et plus intéressante pour les élèves.

Références Bibliographiques :

Adam, J.-M. (1992). Les textes : types et prototypes. Paris : Nathan.

Aumont, J. (2010). L'image. Paris : Armand Colin.

Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. New York : Freeman.

Barthes, R. (1964). Rhétorique de l'image. Communications, n°4, pp. 40–51.

Bereiter, C. &Scardamalia, M. (1987). The Psychology of Written Composition. Hillsdale : Erlbaum.

Bronckart, J.-P. (1996). Activité langagière, textes et discours. Lausanne :Delachaux et Niestlé.

Bruner, J. (1986). Actual Minds, Possible Worlds. Cambridge : Harvard University Press.

Charolles, M. (1978). Introduction aux problèmes de la cohérence des textes.

Cuq, J.-P. &Gruca, I. (2005). Cours de didactique du français langue étrangère et seconde. Grenoble : PUG.

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions.

Eco, U. (1972). La structure absente. Paris : Mercure de France.

Eisner, W. (1985). Comics and Sequential Art.

Fresnault-Deruelle, P. (1972). La bande dessinée : essai d'analyse sémiotique.

Giasson, J. (2004). La compréhension en lecture. Bruxelles : De Boeck.

Groensteen, T. (1999). Système de la bande dessinée. Paris : PUF.

Groensteen, T. (2007). La bande dessinée : son histoire et ses maîtres.

Halliday, M. A. K. & Hasan, R. (1976). Cohesion in English. London : Longman.

Hayes, J. R. & Flower, L. (1980). Identifying the organization of writing processes.

Joly, M. (2009). Introduction à l'analyse de l'image. Paris : Armand Colin.

Krashen, S. (1982). Principles and Practice in Second Language Acquisition.

Lado, R. (1957). Linguistics Across Cultures.

Lebrun, M. (2011). Théories et méthodes pédagogiques.

Mayer, R. (2001). Multimedia Learning. Cambridge : Cambridge University Press.

Mayer, R. (2009). Multimedia Learning (2ᵉéd.).

Metz, C. (1971). Langage et cinéma. Paris : Larousse.

Ministère de l'Éducation nationale (2016). Programme de français de la 2ᵉ année moyenne.

Nation, I. S. P. (2001). Learning Vocabulary in Another Language. Cambridge : Cambridge University Press.

Paivio, A. (1986). Mental Representations: A Dual Coding Approach.

Perrenoud, P. (1997). Construire des compétences dès l'école. Paris : ESF.

Puren, C. (1988). Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues.

Riegel, M., Pellat, J.-C. &Rioul, R. (2009). Grammaire méthodique du français. Paris : PUF.

Saussure, F. de (1916). Cours de linguistique générale.

Viau, R. (1994). La motivation en contexte scolaire.

Vygotsky, L. S. (1978). Mind in Society.

Kress, G. & van Leeuwen, T. (2006). Reading Images: The Grammar of Visual Design.

Dictionnaires

- LE ROBERT. (2008). *Dictionnaire de Français.* Paris : R. le Robert.
- LAROUSSE. (2008). *Dictionnaire de Français*. France: LAROUSSE.

Annexes

- Modèle du questionnaire adressé aux enseignants de 2ème AM.

Questionnaire .

Introduction :

Ce questionnaire s'inscrit dans le cadre d'un mémoire de master sur le rôle du code iconique dans la production écrite narrative chez les élèves de 2' année moyenne. Vos réponses sont anonymes et seront utilisées uniquement à des fins de recherche. Merci de bien vouloir cocher la case correspondant à votre réponse.

1- Utilisez-vous des supports iconiques dans vos séances de production écrite ?

☐ Oui

☐ Non

2- Ces supports aident-ils les élèves à libérer la production narrative lors de la production de textes ?

☐ Oui

☐ Non

3- Quel type de support iconique utilisez-vous le plus ?

☐ Image en série

☐ Bande dessinée

☐ Vidéo

4- D'après votre expérience, quel support est le plus efficace pour améliorer la production écrite narrative ?

☐ Image (en série)

☐ Bande dessinée

☐ Vidéo

5- Selon vous, quel est I ’avantage de ces supports sur la production écrite des élèves ?

……
……

6- À quelle fréquence utilisez-vous des images fixes (isolées ou en série) pour déclencher l'écriture narrative ?

☐ Toujours

☐ Parfois

Fréquemment

7- Sous quelle forme présentez-vous généralement la bande dessinée à vos élèves ?

☐ Une planche avec des bulles vides que l'élève doit remplir.

☐ Une planche inachevée dont l'élève doit imaginer et écrire la suite.

☐ Une planche complète sans aucun texte (BD muette).

8- Quel rôle joue l'élément sonore de la vidéo (musique de fond, bruitages) dans la rédaction ?

☐ Il aide l'élève à percevoir l'ambiance (peur, joie, suspense) et à la traduire par écrit.

☐ Il n'a aucun impact sur l'écriture, il sert uniquement de divertissement

☐ Il distrait l'élève de sa tâche principale qui est la mémorisation des faits

9- Quelles sont les difficultés rencontrées durant la science de production écrite ?