

**L'utilisation  
De l'IMAGE  
En classe d'OCCITAN**

# Sommaire

Introduction ..... p. 3

## *Première Partie*

### *PRESENTATION DU CONCEPT D' « IMAGE »*

I/ La classe de 5<sup>ème</sup> comme objet d'étude ..... p. 6

II/ Enseigner : oui, mais comment ?..... p. 7

- A - L'apprentissage d'une langue .
- B - Désir d'apprendre.
- C - Mémoire visuelle ou auditive ?

III/ Pour une pédagogie de l'image..... p.10

- A - L'audiovisuel en classe.
- B - Dessin et graphisme.

IV/ L'image dessinée ..... p.12

- A - Qui dessine?
- B - Faire dessiner : où et quand ?
- C - Le choix d'un document iconographique ; un choix pas si facile !

## *Deuxième Partie*

### *APPLICATIONS PEDAGOGIQUES*

I/ L'image autour du conte .....p.18

- A - Le rôle de l'image au cours de l'activité de contage .
- B - Dessiner, un moyen de mémoriser .

II/ L'image dessinée et la séquence pédagogique .....	p.21
A - Une séquence intitulée « Ma família ».	
B - Qu'es aquò un santón ?	
C - De que i a dins mon ostal ?	
III/ Activités proposées en classe.....	p.24
A - Image et communication.	
B - Jeu et langage.	
IV/ L'évaluation par l'image .....	p.26

## *Troisième Partie*

### *REFLEXIONS PERSONNELLES*

I/ Parole et motivation .....	p.30
A - Un graphisme pour parler.	
B - L'élève acteur.	
II/ Un univers imaginaire .....	p.33
A - Au service de l'imagination.	
B - L'élève créateur.	
Conclusion .....	p.36
Bibliographie.....	p.37
Annexes .....	p.39

## INTRODUCTION

La question que tout jeune enseignant se pose au début de sa carrière est centrée autour de la notion d'apprentissage : Enseigner... Oui, mais comment ? Les supports qui permettent l'apprentissage d'une langue sont variés et multiples. On parle de textes littéraires ou non, de documents iconographiques, de vidéos, de bandes dessinées, de manuels scolaires, etc. La liste est bien longue et serait bien trop fastidieuse à dresser. Pourtant, il semble exister un seul point commun à tous ces mots : l'image.

Les images sont présentes dans l'univers scolaire et parsèment la vie de l'enfant. Ce dernier est entouré au quotidien par des images diverses ; et semble s'entourer lui-même d'images. Quel enfant n'a pas un jour décoré son agenda à l'aide d'images personnelles, ou encore illustré ses cahiers ? Affiches, photographies, dessins journalistiques ou humoristiques... Illustrent par mille couleurs et formes la vie de nos élèves. Pourquoi donc ne pas inclure dans notre pédagogie cette forte présence ou influence de l'image !

Le terme d'image renvoie à la notion d'« affect », terme emprunté au domaine de la psychologie de l'enfance. Les images touchent, passionnent et influencent les enfants. De nos jours, les textes officiels mentionnent l'emploi d'images au cours de séquence pédagogique. On admet désormais l'utilisation de la bande dessinée ainsi que de la littérature de jeunesse. La pédagogie commence à prendre de plus en plus en considération cet outil pédagogique ; car outil pédagogique il y a ! Pourtant, l'image pédagogique ne doit pas avoir pour simple visée un but lucratif. Elle se doit d'apprendre au travers de codes

et de langages non verbaux. Elle sert à transmettre un contenu pédagogique. Certes, il s'agit d'un mode d'expression plus facile et plus fécond lorsqu'il s'agit de parler dans sa langue maternelle. A tous niveaux, une véritable difficulté d'interprétation s'installe. L'élève doit s'approprier un dessin, le décrire et l'interpréter afin d'utiliser une technique et une langue qui ne lui est pas familière.

L'utilisation d'un support iconographique n'est pas une tâche facile que propose l'enseignant à sa classe. En effet, qu'il s'agisse de décrire ou d'analyser une image, de raconter une histoire, de faire dessiner au cours d'activités divers, l'enseignant semble être le seul maître et le repère principal de l'enfant. C'est pourquoi, il m'a semblé intéressant, au cours de mon année de stage, de s'attarder d'un point de vue didactique, sur cette notion d'image et d'explorer tout un panorama d'utilisations possibles en classe d'occitan. Au terme de certaines activités, l'image dessinée est apparue comme dominante. Dessiner ou faire dessiner n'est pas une action liée uniquement aux arts plastiques. La classe de langue est un lieu où le dessin trouve une grande place.

Nous allons donc voir sous quelles formes d'activités il est possible d'inclure une image pédagogique et quels peuvent être les objectifs que l'enseignant dissimulent. Le rêve : transformer nos élèves en de véritables petits artistes, créateurs de leur univers linguistique.

*Première Partie :*

Présentation du concept

d' « IMAGE »

## I/ La classe de 5<sup>ème</sup> comme objet d'étude.

Cette année de stage m'a permis de découvrir un petit collège de l'Académie de Montpellier, situé en zone dite rurale. Lorsque j'emploie l'adjectif « petit », loin de moi se tient l'idée de sous-estimer la grandeur de mon établissement d'accueil. Ce charmant collège ODILON-BARROT se situe dans un village de Lozère qui a pour nom Villefort. Il ne compte comme effectif qu'une classe par niveau, soit un total de 92 élèves. Mais quelle chance pour l'enseignement de l'Occitan !

En effet, l'enseignement de la langue régionale est offert à tous les niveaux. En rapport avec l'étude de mon sujet, le choix a été fait de prendre la classe de 5<sup>ème</sup>, soit une classe du cycle central, comme cible d'application pédagogique. Il va s'en dire que l'utilisation d'un document iconographique n'est pas limité à ce niveau, mais il m'a semblé plus difficile de demander à des élèves d'un âge supérieur de dessiner sa chambre (ce n'est qu'un exemple). L'âge joue un rôle déterminant lorsqu'il est question d'image. Avec le temps, le dessin perd peu à peu son originalité et devient plus conventionnel. L'enfant dessine moins et n'éprouve plus le même plaisir à « jouer ». Il cherche à faire de beaux dessins ! Il n'est plus dans une phase de découverte qui, semble nécessaire à l'apprentissage d'une langue. Pour le psychologue Piaget, le dessin s'inscrit « à mi-chemin entre le jeu symbolique et l'image mentale avec laquelle l'enfant partage l'effort d'imitation du réel. »<sup>1</sup>. Les élèves de ma classe de 5<sup>ème</sup> qui sont au nombre de 24, font preuve d'une très grande imagination et d'un très grand enthousiasme à l'égard de documents iconographiques. Certains manifestent une certaine compétence en art graphique et illustrent leur cahier d'occitan avec beaucoup de plaisir. Le dessin ne leur apparaît pas comme un exercice pénible et obligatoire. Ils apprécient l'idée de pouvoir s'exprimer individuellement voire collectivement, de pouvoir personnaliser leurs leçons et surtout de pouvoir « colorier » tout en apprenant.

---

<sup>1</sup> Voir *La psychologie de l'enfant*, p.48, Que sais-je ?, n°369, PUF, 1998.

## **II/ Apprendre : oui, mais comment ?**

Le terme d'apprentissage implique par sa définition même l'idée d'enseigner un contenu quelconque à un public donné. L'enseignant se pose alors de nombreuses questions quant à la démarche à suivre pour transmettre son savoir. De nombreux paramètres rentrent en considération lorsqu'il s'agit d'une situation d'apprentissage. On parle alors de sujet, de connaissance, d'acquisition, de réactivation, de mémorisation... Des termes pédagogiques conventionnels qui ne semblent pas prendre en compte le véritable problème que se pose tous les jours un enseignant face à sa classe, difficile ou pas : comment intéresser, capter l'attention, encourager la participation de mes élèves. Ce problème qui peut paraître anodin, prend toute son importance en matière de langue vivante. Enseigner une langue ce n'est pas juste faire employer des structures ou des mots, c'est aussi rendre des élèves conscients et désireux de posséder une compétence linguistique et culturelle : s'exprimer personnellement, communiquer et agir.

### **A – L'apprentissage d'une langue.**

La classe d'occitan doit être un espace de communication. Chaque élève doit y trouver sa place et ce, au travers de nombreuses activités plus ou moins variées que l'enseignant propose. Certaines méthodes pédagogiques proposent une démarche plutôt conventionnelle, voir stéréotypée, qui passe par des mots d'ordre tels que : nouvel apprentissage, exercices, consolidations, révisions. Certes... Mais sous quelles formes ? Par quels moyens ?

Le processus de répétition, tant au niveau lexical que sémantique, a longtemps été dénigré. La répétition a été perçue comme un apprentissage stupide ! Pourtant, ce processus apparaît comme étant une loi de base en matière d'apprentissage<sup>2</sup>. En effet, personne n'apprend du « jour au lendemain ». De longues périodes d'apprentissage au cours desquelles il est nécessaire de répéter sont indispensables. Il suffit d'éviter de donner l'impression de rabâcher et ce, en variant les procédés de communication et les

---

<sup>2</sup> Voir à ce sujet *La mémoire de l'élève en 50 questions*, par LIEURY A., psychopédagogue, DUNOD, PARIS, 1998.

supports. Une structure ou même un lexique ne peut être appris que parce qu'il a été relevé, reconnu, employé au cours d'activités diverses.

Le rôle de l'enseignant est donc important. Il se doit de penser aux problèmes rencontrés et à la manière de l'illustrer. L'idée est, pour prendre une métaphore appartenant à l'écrivain, « d'enrichir ses personnages, au fil des pages ». Il est l'organisateur de l'information. Il dirige la communication afin d'en faire un groupe d'informations solides. De nombreuses stratégies peuvent être utiles à cet effet. La phrase, par exemple, permet d'organiser un groupe d'informations solides. Elle s'appuie à la fois sur le langage et l'image mentale. Pour employer une idée du psychopédagogue Lieury, « *L'organisation par le langage ou par l'image a été étendue avec succès à l'apprentissage d'un vocabulaire étranger.* »<sup>3</sup> Les stratégies qui me viennent principalement à l'esprit, et dont je me sers, ont trait à la communication non-verbale : les gestes<sup>4</sup> et les images visuelles. Celles-ci évitent de nombreux problèmes qui sont fréquemment rencontrés dans des classes de langue vivante, comme la traduction ou encore la compréhension d'un lexique nouveau, tant à l'oral qu'à l'écrit. Elles permettent de rendre un cours plus vivant et stimulent la participation des élèves. Deux objectifs doivent rester présents à l'esprit de l'enseignant :

- évaluer les progrès quotidiens de chaque enfant
- stimuler la participation active de tous

### **B - Désir d'apprendre.**

Un sondage, qui demanderait aux élèves si leur est possible d'exprimer leurs désirs ou d'apprendre sans s'en rendre compte, n'aurait comme réponse ni un « oui », ni un « non », mais une interrogation : est-ce possible ? La question se pose aussi auprès des professeurs : est-il possible d'enseigner en tenant compte des désirs des élèves, tout en se divertissant soi-même ? Personne ne doit s'ennuyer à l'école ; les élèves comme les professeurs. L'enseignant doit prendre en considération les demandes, mais aussi les besoins et les goûts des apprenants. Les enfants éprouvent incontestablement de l'intérêt ou de l'attrance à l'égard de certains thèmes. Alors, pourquoi ne pas s'en servir et les aborder en classe ? Il faut tout mettre en œuvre pour créer un climat favorable dans sa classe, un climat

---

<sup>3</sup> Voir *La mémoire de l'élève en 50 questions*, p.97.

<sup>4</sup> Consulter à ce sujet la revue *Cahiers Pédagogiques*, n°360, intitulée « Le F.L.E , une langue vivante ! »

qui permette un libre échange et une bonne communication. De nombreux facteurs rentrent alors en compte : l'humour, le jeu, la variété des voix introduites en classe, les activités de réflexion proposées, ou encore la richesse graphique des documents. La monotonie entraîne une baisse de la motivation. Certains demanderont : « *comment faire apprendre, répéter, ce qui est nécessaire sur le plan des mécanismes de la mémoire, mais sans ennuyer et même si possible en suscitant l'intérêt ?* »<sup>5</sup>. Cette question a tout lieu d'être, car l'enseignant a une tâche contraignante et répétitive qui est d'enseigner un contenu pas toujours libre. C'est pourquoi, il se doit de motiver ses élèves, en proposant des activités attrayantes qui donnent envie d'apprendre ! La pédagogie est une véritable affaire de créativité et de renouvellement. La monotonie ou la répétition des activités doivent être évitées. Le professeur se crée un projet d'activités, et ce dès la rentrée scolaire, qu'il mettra en œuvre tout au long de l'année et dans le temps qui lui est imparti. Il s'agit de mettre en place des tâches personnelles ou collectives qui permettent la mise en œuvre d'acquis antérieurs tout en intégrant les nouvelles acquisitions ainsi que la naissance d'un besoin lexical ou grammatical.

La pédagogie de projet vise principalement le désir d'apprendre. Elle permet de donner du sens aux apprentissages. L'enfant se voit alors réaliser une activité, sans contrainte, juste pour le plaisir qu'elle lui procure. Mais il aime surtout être valorisé par rapport au groupe. Le professeur ne doit pas manquer l'occasion de mettre en avant un élève pour ce qu'il a fait ou dit à un moment donné. Toute production ne peut être qu'un simple exercice demandé. Elle devient être un moment privilégié de communication entre élèves et avec l'enseignant. Car, attention ! Les enfants peuvent se décourager aussi vite qu'ils se sont motivés.

### **C – Mémoire visuelle ou auditive ?**

L'élève est un individu à part entière qui a besoin d'être aidé, soutenu et sollicité. Il a besoin d'être récompensé pour ce qu'il fait, soit par des notes, soit par des mots qui le mettent en valeur. Mais apprend-il vraiment mieux ? Certains pourront prétendre qu' « *on garde mieux en mémoire et on se rappelle mieux les perceptions liées à des situations où l'affect est fortement sollicité !* »<sup>6</sup>. Cela

---

<sup>5</sup> Voir *Motivation et réussite scolaire*, par Lieury A. et Fenouillet F, p.68, Dunod, Paris, 1996

<sup>6</sup> Voir l'article de Chappaz G., « D'une révolution à l'autre », dans la revue *Cahiers Pédagogiques*, n°301, février 2002.

dépendrait donc de notre degré d'implication dans l'activité ? Une autre théorie, tout aussi pertinente, divise les personnes en deux groupes distincts : ceux qui auraient une mémoire auditive et d'autres une mémoire plutôt visuelle. La mémoire visuelle s'apparente à un besoin de voir, pour simplement mieux comprendre. On retrouve cette impression étrange, qui nous saisit en période de contrôle, de lire dans sa tête en tournant les pages. Le professeur Charcot, au XIX<sup>ème</sup> siècle s'est longtemps penché sur l'existence d'une mémoire photographique, plus couramment appelée de nos jours et en pédagogie, mémoire iconique. Notre cerveau fait lui-même une sorte de synthèse d'image de tout ce que nous percevons. Aussi ne peut-on pas dire que l'image est le processus par lequel se réalise la mémoire auditive comme la mémoire visuelle ? Ainsi, la notion d'image liée à l'idée de mémorisation serait un processus pédagogique à ne pas négliger puisqu'elle semble toucher tous les élèves, sans distinction aucune.

D'après le psychopédagogue Lieury Alain., la mémorisation des images est supérieure à celle des mots. En effet, il nous dit qu' « (...) *il est plus facile d'apprendre sous forme d'images que sous forme de mots.* »<sup>7</sup>. L'image, dessinée ou pas, est donc un moyen agréable et indispensable de mémorisation qui doit être appliqué en classe. Les enseignants négligent beaucoup trop la capacité du document iconographique. Les dessins sont trop souvent relégués à tort au seul enseignement des arts plastiques ! Le professeur de langue peut faire dessiner ses élèves tant pour découvrir une notion que pour mémoriser un lexique. Il ne faut pas oublier que tous les mots évoquent des images, qui par association forment d'autres images. Alors le professeur ne doit pas avoir peur d'entrer dans l'imaginaire de ses élèves et d'utiliser cette capacité qu'a l'être humain de s'inventer un monde.

### **III – Pour une pédagogie de l'image.**

L'utilisation des images a longtemps été déconsidérée par la pédagogie, que cela soit pour les langues ou pour les autres disciplines. Cette conception négative a fini par évoluer avec le développement des médias, basés essentiellement sur

---

<sup>7</sup> Voir *La mémoire de l'élève en 50 questions*, p.125.

l'image. Cette dernière est devenue porteuse de significations diverses. C'est aujourd'hui un langage que l'élève doit maîtriser au même titre que l'écrit ou l'oral.

### **A – L'audiovisuel en classe.**

L'audiovisuel est de plus en plus fréquent dans les établissements scolaires qui se sont tous dotés, ces dernières années, de postes de télévision, de caméscopes, de magnétoscopes... Les élèves sont intéressés par ces nouveaux apprentissages et participent volontiers à une correspondance vidéo avec un autre établissement. La venue récente d'internet fait de l'informatique une cible nouvelle d'apprentissage. Tous ces nouveaux moyens de communication font partie intégrante de notre vie et de celle des élèves. Les enfants perçoivent quotidiennement des informations à travers des images : publicités, documentaires, films, etc. La pédagogie traditionnelle qui donnait à l'image de simples valeurs d'information, d'observation ou encore de documentation s'est transformée en pédagogie moderne qui accorde aux médias une valeur d'évasion, d'imagination et de fiction. L'enseignant peut enseigner l'écrit de façon moins scolaire, prendre l'image comme point de départ d'un devoir d'imagination.

L'apprentissage devient plus attrayant, il est quelquefois facilité. L'enfant peut développer ses capacités à imaginer un univers ou une histoire. Le film est utilisé en classe comme appui sur une réalité, fictive ou pas. Les médias apportent des exemples accrocheurs nécessaires à la mémorisation. Il y a un côté « vécu » ou plutôt « authentique » qui manquent quelquefois dans tout apprentissage. L'audiovisuel se veut être de nos jours un moyen puissant de fixation « en profondeur » des informations transmises. Cela implique l'existence d'une forte coalition entre le visuel et la linguistique. L'image diffusée est porteuse de sens. Elle n'existe que par ce qu'elle communique ; elle est riche en langage. Accompagnée ou pas d'un titre, elle peut se suffire à elle-même et demande à être analysée ou interprétée. Nous pourrions reprendre les mots d'André Breton et dire qu'« *on ne lit pas une image, on la broute comme une herbe tendre.* »

### **B – Dessin et graphisme.**

L'image se veut être un mode d'expression qui a sa pertinence et qui se trouve dorénavant une place dans nos écoles. Prenons l'exemple de la bande dessinée qui

a longtemps été reléguée au rang de culture de deuxième ordre. Elle est devenue aujourd'hui un outil indispensable pour l'apprentissage d'une langue. Elle apparaît dans les listes de livres conseillés par l'Education Nationale<sup>8</sup> et elle se rencontre à tous les niveaux scolaires, en collège. Pour l'enseignement du Français Langue Etrangère, la bande dessinée permet de travailler sur la langue mais aussi sur les représentations et les stéréotypes. Regardons les stars comme Tintin, Astérix et Obélix ! Nous connaissons récemment le phénomène Titeuf ! Il ne faut donc pas négliger ces nouveaux supports qui peuvent apporter une aide à la compréhension. Ils sont aussi un excellent moyen de mémorisation et donnent un sens à la parole que l'enfant va fournir.

Les enfants sont demandeurs de ce type de supports et en redemandent souvent. Alors pourquoi ? Il s'agit d'images... D'images familières. L'enfant se trouve sur son propre terrain de connaissance. Il se sent beaucoup plus confiant, il est plus rassuré. D'où le rôle de l'enseignant : c'est lui qui doit choisir l'image selon les objectifs à atteindre et un thème à aborder. Le dessin proposé doit avant tout posséder un contenu « à vocation pédagogique », même si elle provient d'un désir d'élève.

#### **IV – L'image dessinée.**

Sous le terme d'image, on regroupe les images photographiques, journalistiques, publicitaires et dessinées. Ces dernières se situent d'avantage à la portée des enfants. Elles leur paraissent plus familières par leur graphisme et leur donnent parfois l'envie de les reproduire sur leurs cahiers, de les découper ou de les collectionner.

##### **A – Qui dessine ?**

L'image, comme nous l'avons vu précédemment, est efficace grâce aux mots qu'elle engendre. En effet, les professeurs placés en maternelle demandent fréquemment aux élèves de dessiner le son, soit le mot, qu'ils entendent. Le dessin est placé par la suite en face du mot qu'il représente. Le dessin ainsi créé n'est que la représentation d'une image mentale que se fait l'enfant d'un mot, alors

---

<sup>8</sup> Voir *Documents d'accompagnement pour la classe de 6<sup>ème</sup> pour le Français.*

conscient de la valeur langagière des mots. Un autre exercice peut être proposé et qui est aussi intéressant. L'enfant peut choisir un dessin, parmi d'autres, afin d'arriver à le nommer. Le dessin n'est alors qu'une simple représentation d'un mot qui doit être reconnu ou identifier phonétiquement. D'après le neuropsychologue Grebot, « *l'association des sons avec leur symbole correspondant est à la base de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture.* »<sup>9</sup>. Il est donc intéressant de prendre en compte cette théorie en pédagogie des langues : l'enfant doit arriver, au cours de son apprentissage, à écrire et à lire. Il existe une indéniable correspondance entre le dessin, le mot et les lettres.

Pourtant le dessin, comme les sons ou les gestes, fait partie des stratégies dites extralinguistiques. Des images dessinées peuvent s'ajouter à des phrases ou même remplacer un mot inconnu. N'a-t-on jamais vu sur les murs des écoles de telles phrases ? Il s'agit d'un moyen efficace pour attirer l'attention des enfants, comme des adultes, sur des points essentiels. Les élèves peuvent s'impliquer dans la réalisation de ces affiches et font jouer leur créativité. Le dessin est une activité graphique encore spontanée chez l'enfant. Il se veut être un langage qui s'adresse à un interlocuteur. Bien souvent considéré comme une simple illustration ou une fantaisie, nous oublions qu'il existe pour être regardé et écouté. Véritable expression de soi qui copie parfois la réalité, l'enfant ne doit pas être le seul à s'investir. L'enseignant doit rentrer dans l'activité et jouer des différentes représentations réalisées par la classe : la communication s'établit ainsi parfaitement !

### **B – Faire dessiner : où et quand ?**

Les dessins sont présents dans l'univers scolaire. L'enfant dessine énormément et partout, parfois même trop. L'enseignant doit profiter de cette passion instinctive pour les « crayons de couleur » et essayer de la contrôler. Il faut laisser la possibilité à l'enfant de s'exprimer par les arts graphiques tout en lui enseignant un contenu. Le dessin est quelque chose de personnel, il donne la possibilité de s'approprier les objets, comme un savoir. C'est pourquoi, le lieu de prédilection est le cahier. En occitan, *Lo quasèrn per la Seisena*, offre aux enfants la

---

<sup>9</sup> Voir *Images mentales et stratégies d'apprentissage*, p.13, ESF Editeur, coll. Formation Permanente en Sciences Humaines, 1995.

possibilité de dessiner. Des pages blanches sont prévues à cet effet, à la fin de chaque séquence. Cette page appartient à l'élève et à sa créativité. Il peut y coller des photos mais il peut surtout y dessiner. Il ne tient alors qu'au professeur de suggérer des activités en rapport avec la séquence pédagogique abordée. Il peut proposer d'illustrer un conte, d'y créer un arbre généalogique imaginaire ou encore de mettre en image un lexique rencontré, comme celui des animaux domestiques. Tous les dessins réalisés permettent à l'enfant de faire sienne une langue. Le dessin est un véritable entraînement au maniement des formes et des sens, à la mémorisation mais aussi à l'automatisation<sup>10</sup>. Les élèves réutilisent ainsi, hors cadre scolaire, l'activité conduite en classe, et ce avec plaisir. Dessiner ne leur apparaît pas être un devoir contraignant et imposé ! Outre le cahier de l'élève, le tableau est aussi un espace à ne pas négliger et qui peut servir à la production collective de dessins. Cela permet à l'enseignant de vérifier la compréhension d'une séance et d'en faire un prolongement de séquence (nous verrons comment plus tard). L'enseignant a lui aussi le droit de dessiner et d'illustrer le vocabulaire rencontré. C'est un lieu privilégié qui permet de rendre les enfants « acteurs ». Lors d'une séquence ayant pour objectif lexical les animaux, le professeur peut demander aux élèves de venir à tour de rôle dessiner au tableau ceux qu'ils connaissent. Le dessin apparaît spontanément en classe et c'est l'occasion de détendre l'atmosphère et d'évaluer les compétences linguistiques des élèves. Les lieux sont donc variés comme les moments pendant lesquels peut apparaître l'activité graphique qui *« devrait être utilisée aux différents stades de processus d'apprentissage : au stade préalable, pendant la recherche d'idées, pendant la mise en ordre, la structuration, la synthèse. »*<sup>11</sup>

### **C - Le choix d'un document iconographique, un choix pas si facile !**

L'image dessinée peut être proposée par le professeur mais il ne faut pas perdre de vue qu'elle doit avoir plusieurs fonctions : apport de données langagières (lexique, structures grammaticales ...) apport d'informations culturelles et support pour des activités d'expression. L'enseignant se doit de choisir un objectif à

---

<sup>10</sup> Voir *Enseigner le vocabulaire en classe de langue*, par Treville M-C. et Duquette L., Hachette, Coll. Série « F », Paris, 1996.

<sup>11</sup> Voir *J'apprends, donc je suis*, p.145, par Trocmé-Fabre H., Coll. Les Editions d'organisation, 1989.

atteindre par le document qu'il choisit. Un même document iconographique peut comporter divers objectifs que nous souhaitons atteindre. Vouloir tous les dégager deviendrait un exercice beaucoup trop fastidieux et compliqué pour les élèves. L'image doit être « verbalisable ». Il faut éviter les détails qui peuvent être en contradiction avec le thème choisi ou être en nombre trop important. « *L'apprentissage est plus lent lorsqu'il y a surcharge.* »<sup>12</sup> Le document iconographique fournit une situation communicative qui doit faire naître chez l'élève des hypothèses, et ce facilement. Il ne faut en aucun cas qu'un sentiment de découragement apparaisse. Le professeur est bien entendu là pour guider l'enfant dans son analyse de l'image. Cette dernière doit être « ouverte » et laisser le champ libre aux hypothèses, à l'interprétation. Lorsque l'enfant se sent à l'aise face à un support, la parole devient spontanée. Il ne cherche plus les mots puisqu'il a tout simplement envie de parler. Après la phase descriptive, la phase interprétative permet le réemploi des acquis dans un autre contexte plus personnalisé. Certaines situations ou même certains personnages établissent un phénomène d'identification qui implique d'avantage l'élève dans le processus de décryptage. L'identification ainsi que la distanciation sont des critères de sélection que l'enseignant ne peut négliger.

Le document iconographique s'avère aussi un support de gestuelle qui fait référence au concret visuel ou au vécu de l'élève : il est alors question d'objets ou d'images connus de l'élève. L'enseignant met en scène la description de l'image. Il l'organise au fur et à mesure des interventions pour donner un aspect familier, plus facile à mémoriser. Les dessins humoristiques sont appréciés des enfants ; ils créent une rupture avec l'ordre normal des choses et génèrent le rire. Le « gag » proposé peut être purement visuel ou provoqué par l'association de l'image et d'un titre<sup>13</sup> . L'image communique un message particulier selon deux canaux principaux : le graphisme et la légende. L'enseignant peut, s'il le souhaite, ajouter un titre au document qu'il choisit et diriger ainsi l'analyse vers une direction donnée. Mais, lors de sa sélection ou de sa recherche personnelle, il faut surtout qu'il élise un document en fonction du groupe classe à qui il est destiné, d'une période et d'un projet. Il ne faut jamais perdre de vue ses objectifs. La pédagogie

---

<sup>12</sup> Voir *La mémoire de l'élève en 50 questions*, p.85, par Lieury A.

<sup>13</sup> Consulter à ce sujet *Expression et communication*, par Vanoye F., Coll. U, Armand Colin, 1990.

de l'image se veut d'être adaptée aux besoins et ajustées aux compétences requises.

*Deuxième Partie :*

APPLICATIONS

PEDAGOGIQUES

## **I – L’image autour du conte.**

Le conte est un support qui permet l’utilisation de l’image. Il s’inscrit dans le projet que l’enseignant s’est fixé et il est nécessaire de dégager du temps à cet effet. Il ne s’agit pas de simplement communiquer une histoire mais d’en faire un moment privilégié et de grande écoute, un véritable plaisir lié à l’énonciation. L’enseignant prépare sa classe au contage en l’introduisant par maintes façons.

### **A – Le rôle de l’image au cours de l’activité de contage.**

La parole doit être accueillie à un moment voulu et dans un lieu dit. Le professeur essaie de disposer d’une attention pleine de la part des élèves.

J’ai choisi comme support un conte de Ungerer, intitulé *Guillaume, l’apprenti sorcier*<sup>14</sup>, que je n’ai pas introduit en classe par une formule du style « *Era un còp...* » pour deux raisons principales. Ma première raison est liée au niveau de ma classe de 5<sup>ème</sup> qui ne connaît pas les temps du conte, soit l’imparfait et le passé simple, et que je ne voulais pas aborder. L’histoire leur a donc été présentée au présent, et m’a permis d’introduire des verbes d’actions comme « *trabalhar, escobar, emmascar, rondinar ...* ». La seconde raison est en rapport étroit avec le choix du thème. En effet, le personnage central est un jeune sorcier qui débute en matière de sorcellerie... Ce canevas n’est pas sans rappeler le phénomène Harry Potters qui touche de près nos élèves. Le moment d’introduction du conte en classe était tout tracé : à la rentrée des vacances de Noël, sachant que nombres d’élèves aurait vu le film au cinéma. Je ne m’étais d’ailleurs pas trompé et certains possédaient le livre<sup>15</sup> au fond de leur cartable ! Lors de la séance, de la première semaine de janvier, nous avons parlé en occitan du film et du livre sur ce jeune sorcier, puis j’ai tout simplement dit : « *Ieu coneissi un autre jove masc. S’apèla pas Harry, e dison Guilhèm. Vos vau contar son istòria !* » Et voilà, l’activité de contage s’était mise en route.

Ce conte a été édité dans la collection de L’Ecole des loisirs qui offre à chaque page et à chaque situation des images illustratives, riches en couleurs et parfaitement en accord avec le thème. Il est souhaitable de s’en servir. La compréhension d’un conte passe effectivement par le geste mais aussi par l’image.

---

<sup>15</sup> Rowling J.K., *Harry Potter à l’école des sorciers*, Folio Junior, n°899, 2001.

<sup>14</sup> Ungerer, *Guillaume, l’apprenti sorcier*, Ecole des Loisirs, 1997.

L'apprenant voit une image qui représente un épisode du conte en même temps qu'il entend. A chaque moment important du récit, il se crée en lui-même des images mentales qui se matérialisent ainsi graphiquement sous ses yeux. Cette aide apportée constitue un appui cognitif important. Les images guident, font ressortir l'enchaînement logique et aident à la représentation des épisodes clés. J'ai donc raconté l'histoire tout en montrant les images. Elles m'ont permis de rythmer l'histoire, d'entretenir et de relancer la curiosité. A chaque page, l'attention était soutenue par un effet de surprise : qu'allait-il se passer ? C'est grâce à cette méthode que le conte s'est déroulé sur un mois entier, jusqu'aux vacances de février. L'histoire a été morcelée en trois épisodes qui créaient une atmosphère d'attente. Mes élèves étaient demandeurs. A chaque début de cours, il voulaient connaître la suite.

Mon objectif principal était d'aider les enfants à organiser et à comprendre une structure : écouter, agir et mémoriser étaient les mots d'ordre. Ils devaient pouvoir s'approprier le récit par les gestes, les sons et les images. Il s'agissait de varier les activités : au récit effectué lors d'une séance pouvait suivre un exercice d'appropriation et donc de reformulation. Différents objectifs, tant lexicaux que morphologiques ou encore syntaxiques, pouvaient être atteints. Le professeur se situe au centre de la communication et dirige la parole en posant des questions du style : « *Cossí s'apèla lo dròlle ? Ont demòra ? Es solet o pas dins lo castèl ? De qué fa ?, a lo drech de faire de magia ?* », etc. Les enfants pouvaient ainsi donner des réponses précises, comme : « *Lo dròlle s'apèla Guilhèm. Demòra benlèu a Vilafòrt, dins un castèl, a costat d'una ribièra. Trabalha tota la jornada pel vièlh masc...* » Les images servent d'appui à la verbalisation, lors de cette phase centrale d'apprentissage. Les enfants mémorisent et mettent en mots les images, mentales ou visuelles, dont ils disposent. Ainsi, ils ont décrit le château du sorcier tel qu'ils se le représentaient et nous avons construit ensemble des phrases avec un nouveau lexique, celui du conte : « *Guilhèm es un jove masc. A pas lo drech de faire de magia. Dins lo castèl trevat, i a de monstres e d'animals : d'aranhas, una ratapenada, un gat negre. Guilhèm emmasca una escoba quand lo masc grand es partit* ». Des expressions se rapportant au récit sont apparues : « *Quand lo mèstre es defòra, lo diable es a l'escòla!* ». Le recours à l'écrit est essentiel pour structurer la pensée. Les notions de situation initiale ou encore de situation finale

sont alors abordées. La langue n'est maîtrisée que par le choix des images, en adéquation avec les termes rencontrés, et par ce travail plutôt lent d'appropriation du schéma narratif dessiné au fur et à mesure <sup>16</sup>.

### **B – Dessiner, un moyen de mémoriser.**

Je ne voulais pas aller trop vite dans l'exploitation du conte et j'ai décidé de faire durer le plaisir jusqu'à la fin du second trimestre, soit mi-mars. Il faut savoir que je n'ai la classe de 5<sup>me</sup> qu'une heure par semaine. Mes élèves ont eu comme devoir pendant les vacances de février, d'illustrer la page blanche du *Quasèrn per la seisena*, par un dessin en rapport avec le conte. L'acte de dessiner est perçu comme un procédé de remise en ordre et comme une sorte d'accès au sens : « *on appelle accès au sens l'ensemble des processus effectués par l'apprenant pour parvenir à la compréhension d'un texte ou d'un document* » <sup>17</sup>. Je me suis donc servi de cet aspect pédagogique de l'art graphique. Les enfants reconstruisent dans leur tête l'itinéraire mené par le héros, et ils se créent des repères spatio-temporels. La mémorisation du schéma narratif en est facilitée. C'est aussi pour moi l'occasion d'évaluer la compréhension : l'exercice demandé sous forme de dessin s'apparente au résumé individuel.

Les productions qui m'ont été remises rivalisent par le talent et la créativité. Certains ont reconstitué un décor, d'autres ont dessiné les éléments clés ou ont inventé une suite possible <sup>18</sup>. Ces chefs d'œuvre ne peuvent rester dans l'oubli ! J'ai décidé de leur accorder une capacité de décodage, voire d'anticipation sur le déroulement narratif du conte. Les productions ayant été affichées au tableau, nous avons créé une sorte de jury qui élit les dessins les plus représentatifs de l'histoire. Le lexique des animaux fantastiques est alors apparu ( chòt, iranha, ratapenada, gat negre) ainsi que celui des couleurs et des objets magiques ( l'escoba, lo libre roge magic, la gimbla...). Ces dessins ont aussi une propriété de prolongement de l'activité. Bien exploités, ils permettent aux enfants de raconter, de réutiliser des thèmes, des motifs et des structures linguistiques ou narratives mises en mémoire pour créer un autre conte.

---

<sup>16</sup> Voir à ce sujet, *Le conte au service de l'apprentissage linguistique*, Par Popet A. et Roques B., Editions Retz, 2000.

<sup>17</sup> Voir, *Enseigner le vocabulaire en classe de langue*, p.80, par Traville M-C. et Duquette L., Hachette, coll. Série « F », 1996.

<sup>18</sup> Voir Annexes 1 et 2.

## II – L’image dessinée et la séquence pédagogique.

Vouloir proposer un support iconographique n’est pas chose facile. L’enseignant est tenu à choisir une image exhaustive qui peut s’inclure à un moment donné de la séquence pédagogique : en début, milieu ou fin d’apprentissage.

### A – Une séquence intitulée « *Ma família* ».

L’image sert à faire démarrer une activité. Elle est un point de départ pour la séquence pédagogique et permet d’orienter l’apprentissage vers des objectifs ciblés par avance. J’ai donc décidé, afin de réactiver un lexique connu, de donner un dessin fait par mes propres soins, présentant une famille, dans une position plutôt photographique. J’ai donné un titre à l’image qui m’a permis d’introduire le document : « *La família Castanhièr* »<sup>19</sup>. « Oui... Mais pourquoi ? allez-vous me demander ». Tout simplement parce que nous avons vu auparavant un point culturel important, pour des élèves résidant en Cévennes ; « *La Castanha* ». La phase de sensibilisation était fixée autour du thème de la famille. Mais très vite, la conversation est née. L’attention des enfants s’est recentrée sur les objets et les attitudes des personnages, des mots comme : « *la pepeta, la balla, la pipa, tubar, jogar, agachar, etc* » sont apparus, tout cela a fait l’objet de traces écrites. L’image ayant été verbalisée, les enfants éprouvaient le besoin d’organiser les informations.

Cette image, très riche, offrait la possibilité de développer leurs compétences lexicales, passives, au niveau de la situation géographique, au cours d’une seconde séance. Des questions comme : « *Ont son los personnatges ? Qual es a costat del papet ? Ont es lo paire sus l’image ?* ». Le lexique géographique a été réemployé par les élèves et donc adapté à la réalité de la classe. Ce n’est qu’alors que les enfants se sont aperçus qu’il y avait une maison !

La troisième séance permettait l’analyse de l’image dans le détail, de réactiver le lexique rencontré et surtout d’aborder le vocabulaire lié à « *l’ostal* ». Quelques mots qui appartiennent à l’univers de l’élève étaient déjà connus, il a fallu simplement motiver leur activité langagière en les mettant en situation : « *De qué fas per dintrar dins la classa ? E quand fa caud ? Quand fa nuèch a l’ostal ?* ». Des verbes, comme « *dubrir, barrar, alucar, atudar* », ont ainsi été employés ;

---

<sup>19</sup> Voir Annexe 3.

et les mots de «fenèstra, pòrta, paret, etc » ont fait l'objet d'un dessin collectif au tableau qui a été reproduit sur le cahier <sup>20</sup>. Un élève y a dessiné une maison et il est devenu le porte parole de la classe : son rôle consistait à annoter les mots autour du dessin selon les demandes de ses camarades : « *A costat de la fenèstra, te cal metre lo mot de contravents. En dessùs de l'ostal, i a una chiminièra que tuba. Dessenhas pas lo fum ?* ». Les enfants se sont impliqués dans cette activité. De nombreux échanges ont été effectués entre les élèves et aussi avec le professeur. La correction de l'orthographe devenait alors un jeu collectif!

### **B – Qu'es aquò un santon ?**

Lors d'une séquence ayant comme objectif principal la réactivation du lexique des vêtements et des couleurs, qui été abordé rapidement en fin d'année scolaire précédente. Les élèves ont été amenés à dessiner l'homme de leur rêve : celui qui porterait le plus de vêtements et de couleurs ! Les enfants ont réalisé avec beaucoup d'imagination cet homme idéal <sup>21</sup>, n'ayant pas eu l'idée de dessiner une femme idéale... Le travail consiste à créer par les mots, et donc d'employer et d'accorder le lexique activé collectivement en classe, puis à matérialiser graphiquement l'être imaginaire à la maison. Le professeur a lui aussi joué le jeu en dessinant son propre « *òme de mon sòm* » au tableau, qu'il avait dissimulé avec précaution au début de la seconde séance. Mais, il était devenu complètement « *calug* », il avait inversé toutes les couleurs ! Cela fut une phase de réactivation très dynamique où un élève était devenu le correcteur de tous les élèves qui devaient dire ce qui ne convenait pas : « *Las braias son pas ròsas, son negras !* »

Comme il était déjà le mois de décembre et que Noël approchait, j'ai introduit le thème de la nativité et distribué une image dessinée représentant une crèche<sup>22</sup>. Les enfants lui ont accordé un accueil favorable, même parfois trop d'enthousiasme s'est manifesté. Les élèves essayaient de décrire les santons qu'ils reconnaissaient, et ce en indiquant leur place sur l'image et les vêtements qu'ils portaient. L'explication étymologique du mot provençal « *Santon* » a donc été réalisée et a permis aux enfants d'employer le diminutif *-on* : « *Qu'es aquò un*

---

<sup>20</sup> Voir Annexe 5.

<sup>21</sup> Voir Annexe 7.

<sup>22</sup> Voir Annexe 4.

*ostalón ?* » Et les enfants de répondre : « *Un ostalón es un pichòt ostal* ». Le dessin était nécessaire. La différence de dimension est aisément apparue et chacun voulait montrer son "*lapinon*" <sup>23</sup>.

Quant au procédé de dérivation, il a été oralement employé et réactivé au cours d'une troisième séance. Au cours de cette dernière, le lexique des métiers des santons de la crèche est apparu. Les élèves en ont déduit qu' « *un caçaire es un òme que caça lo lapin* », ou encore qu' « *una filaira es una femna que fila la lana* ». Mais ce qui a intéressé davantage les enfants ce sont les histoires créées autour des personnages importants comme : « *La Margarida e son ase Grison* », « *lo Reborsièr* », « *lo Ravit* » ou encore « *Grasset e Grasseta* ». L'activité de contage a capté l'attention totale des enfants qui ont colorié les vêtements d'après les indications fournies au travers du récit.

M'étant aperçu que ce thème a passionné, voire intrigué les enfants, j'ai donc diffusé en classe un petit conte de Provence, filmé au musée des santons du Paradou. Le film étant en français, l'histoire a été reconstituée oralement en classe après la diffusion. En définitif, cette séquence a connu un grand succès auprès des élèves.

### **C – De qué i a dins mon ostal ?**

Le lexique des pièces et des objets de la maison apparaît au chapitre 4 du *Quasèrn de la seisena*. C'est un thème important qui appartient à un vocabulaire de la vie courante mais qui est trop banal, pourrions-nous dire. J'ai donc essayé de trouver des idées qui pourraient être en rapport avec mon thème de l'image et qui surtout pourraient plaire à mes élèves.

Les dessins proposés par le cahier m'ont servi pour la phase de sensibilisation <sup>23</sup>. Le jeu étant de chercher « *Las lunetas de Florian* ». Nous avons essayé de deviner « *Ont es passat benlèu lo chin ? Ont es mon cartable ?* ». Cela a permis d'employer le lexique visé par la séquence et des prépositions comme « *jós ; dessús, a costat, etc* ». Le problème que je me posais, était celui du réinvestissement du vocabulaire au cours de la seconde séance. Il faut faire preuve d'imagination pour pratiquer la langue et faire travailler l'écrit.

---

<sup>23</sup> Voir Annexe 6.

<sup>23</sup> Voir *Quasèrn per la seisena*, p.22, CNDP Languedoc-Roussillon, 1999.

J'ai donc eu l'idée de faire dessiner les enfants. Je leur ai demandé de dessiner « une maison qui leur ressemblait » en donnant comme consigne d'ajouter une légende pour chaque pièce et objet dessinés. Une fois de plus, j'ai eu de merveilleux plans <sup>24</sup>. Les enfants se sont aperçus qu'il leur manquait des mots comme « *piscina, sala per jugar, etc* ». C'était aussi l'occasion de demander aux élèves de décrire leur maison aux autres : « *Ma cambra es a costat de ...* ». Chacun a pu s'exprimer et dire aussi leurs goûts « *m'agrada, m'agrada pas perquè ...* ». Ces formules seront réinvesties au cours de la même séquence dans une activité dite « photo-langage » que j'aborde dans le chapitre suivant. Quant à la page blanche du cahier consacrée à cette séquence, les élèves y ont dessiné leur chambre avec soin pendant les vacances de février.

### **III – Les activités proposées en classe.**

Le terme d'activité est au centre de la pédagogie. L'enseignant est tenu à multiplier les activités au cours de ses séquences afin de varier l'apprentissage et de lui donner ainsi un aspect plus ludique. J'ai donc choisi de vous présenter quelques activités que j'ai mises en place dans ma classe, activités qui sont liées à l'image.

#### **A – Image et communication.**

Une activité souvent proposée et qui permet d'effectuer une sorte de « brainstorming » est celle dite du « photo-langage ». L'exercice consiste à proposer aux élèves une série d'images en rapport avec un thème et d'en sélectionner une, individuellement ou par groupe. J'ai proposé cet exercice à ma classe, curieuse d'en connaître par avance le résultat, au terme de la séquence « *De qué i a dins mon ostal ?* ». Les enfants pourraient réinvestir leurs acquis tout en s'appropriant de nouvelles structures. Une série de cinq images représentant différentes sortes de maison ont été affichées au tableau <sup>25</sup>. Un moment de découverte et de description a été offert aux élèves. Une liste de mots en a découlé, comme « *tudèla, igló, cauçadura, etc* ». Puis, j'ai donné la consigne : se mettre par groupe de deux, choisir « *un ostal que t'agrada* », la décrire, imaginer

---

<sup>24</sup> Voir Annexe 9.

ce qu'on peut trouver à l'intérieur et dire pourquoi elle a été choisie. Le travail a été long à se mettre en place, les enfants sont tout de même au nombre de 24, soit 12 groupes. Ils m'ont interpellé auprès d'eux pour élucider certains mots de vocabulaire qui leur faisaient défaut. Mais le résultat n'a pas été décevant. Chacun a présenté oralement son petit compte-rendu et tous se sont amusés tout en communiquant par la langue. Les élèves se sont parfaitement appropriés le lexique et la forme « *t'agrada o pas ?* ». Des échanges ont été effectués entre eux et les différentes personnes sont apparues : « *T'agrada la descripcion facha per Xavier ? Es completa o pas ? Vos agrada l'ostal de Nordine ?* » Et les enfants de répondre : « *M'agrada l'ostal de Nordine per de que es originala. Mas a Nicolas, li agrada pas. La cambra es pichòta e a costat i a los comuns...* ». Les objectifs atteints par cet exercice se rapprochent de la notion de « citoyenneté » : l'enfant apprend à s'exprimer, à écouter l'autre et à demander de l'aide.

Quoiqu'il en soit, la communication doit rester l'objectif principal en classe de langue. Communiquer par la langue est une activité nécessaire aux mécanismes d'appropriation. L'image aide à mettre en place la communication. Ce n'est qu'une fois que l'image est verbalisée qu'elle doit être mise en mot, par l'écrit : « *Le code écrit est toujours postérieur à une activité d'oralisation. Il est souvent soutenu par le graphisme, le geste ... et présenté sous forme de livrets, de jeux (...)* »<sup>26</sup> .

## **B – Jeux et langage.**

Nous est-il possible de jouer ? Le terme de jeu est perçu négativement. On ne peut pas jouer lorsqu'il est question d'apprendre, dit-on ! Pourtant, la vie de l'enfant est rythmée par le jeu. Il a besoin de s'inventer des univers qui lui appartiennent. La classe de langue, celle d'occitan, peut offrir la possibilité à l'enfant de jouer tout en s'instruisant.

Les mots croisés donnent l'occasion de réactiver ou de s'approprier un lexique. Les procédés sont divers : anagramme, définitions ... Le dessin peut trouver sa place. En effet, les images se substituent parfois aux définitions. Le jeu se

---

<sup>25</sup> Voir Annexe 8.

<sup>26</sup> Voir *50 activités en Espagnol, à l'école*, p.21, pour le Cycle III, par Servant G. et Ric M.P., CNDP Midi Pyrénées, 1999.

transforme en : « *Qu'es aquò ?* »<sup>27</sup>. Du dessin d' « un cartable », on peut faire découvrir des mots comme « *libre, troça, etc* ». Les enfants peuvent essayer de deviner ce qu'il y a : « De qué i a dins la troça de Florie ? ». Des suggestions sont alors proposées : « *pensi que i a un estilò roge, una pichòta règla, una goma ròsa...* » Et la réponse est apportée au bout d'un moment : « *Dins ma troça i a un gredon...* ». Il est alors facile de substituer au dessin un objet appartenant à la réalité, celle de la classe. Il m'est arrivé de proposer des mots croisés à ma classe de 5<sup>ème</sup> qui a chaque fois ont eu un véritable succès. Les enfants aiment les jeux de devinette.

Un exercice à valeur de jeu et très apprécié, est celui du « *vrai o fals ?* », proposé par le *Quasèrn per la seïsenà*. Cet exercice s'appuie sur les dessins qui présentent en début de chapitre une situation familière. L'enfant doit estimer des similitudes entre le dessin et la phrase. Il s'engage à répondre par vrai ou faux. Le problème de compréhension que peut poser la phrase est indirectement contourné. Les phrases sont oralisées tour à tour et font l'objet d'une véritable analyse. Les enfants affectionnent cet exercice qui est central dans une phase de sensibilisation.

#### **IV – L'évaluation par l'image.**

L'image, en tant qu'image donnée ou dessinée, s'intègre dans le processus d'évaluation nécessaire dans tout apprentissage. « *Tout apprentissage suppose une évaluation, même informelle, des progrès réalisés ou des objectifs atteints* »<sup>28</sup>. C'est une pratique normale, liée à tout processus d'enseignement qui remplit une fonction formative, soit en cours de séquence, ou une fonction sommative, soit en fin de séquence. Les résultats obtenus doivent faire l'objet d'interprétations utiles pour l'enseignant. Lors de l'élaboration des tests, la décision la plus délicate concerne les compétences visées et la façon de présenter les épreuves. Différents moyens de restitution existent et sont nécessaires pour un professeur de langue vivante : un support visuel ou une réponse orale. J'ai essayé d'appliquer les deux procédés tout en les mettant en rapport avec l'image.

---

<sup>27</sup> Voir Annexe 3.

*Exemple d'une évaluation formative*<sup>29</sup> :

Au cours de la séquence où il était question du lexique des vêtements et des couleurs, j'ai proposé aux élèves une petite évaluation formative, qui leur a permis de faire le point et qui m'a indiqué où ils se situaient dans l'apprentissage. Et si on dessinait ? L'exercice consiste à comprendre une description, à reconnaître un lexique et à reproduire le tout sous forme de dessin. J'avais inventé la description d' « *una pepeta* » qui devait ainsi leur permettre de reconstituer graphiquement une description donnée oralement. L'exercice s'est déroulé sur un temps plus long que prévu. Les enfants ont eu du mal à visualiser et à repérer tous les détails. Trois, voire quatre lectures pour certains, ont été nécessaires. Le travail réalisé est convenable. J'ai pu remarquer au cours de la correction que les erreurs de compréhension se faisaient rares. La description a été donnée aux élèves après la correction. Cette évaluation a permis de faire le point sur la compétence orale, d'évaluer la parole et la compréhension ; l'écrit étant absent.

*Exemple d'évaluation sommative*<sup>30</sup> :

A chaque élaboration d'évaluation sommative, j'essaie de cibler les compétences demandées. Le premier « contraròtle » que j'ai proposé à mes élèves voulait évaluer principalement la compétence lexicale et leur mémoire. Quatre exercices différents leur ont été présentés :

- 1- Il s'agit de retrouver le mot qui correspond à l'image proposée. Le lexique demandé appartenait à l'univers de la « *Castanha* ».
- 2- Le second exercice n'était en fait qu'une sorte de texte à trous, reproduction conforme d'un compte rendu d'une image étudiée en classe. L'enfant doit écrire le mot adéquat, celui qui s'intègre au contexte proposé par la phrase. Les mots ont été vus et réemployés.
- 3- Cet exercice prend appui sur un dessin mis en rapport avec des phrases à trous. Ces dernières décrivent l'image qui représente une scène familiale. Les mots manquants appartiennent donc au lexique de « *la Família* ». Les élèves doivent le réemployer en fonction de la situation dépeinte.

---

<sup>28</sup> Voir *Enseigner le vocabulaire en classe de langue*, p.132, par Treville M-C. et Duquette L.

<sup>29</sup> Voir Annexe 10.

<sup>30</sup> Voir Annexe 11.

4- Le quatrième exercice permet de vérifier l'apprentissage, en faisant redessiner de mémoire « *un ostal* » pourvu d'une légende. C'est aussi un moment agréable pendant lequel les élèves peuvent s'évader.

Cette évaluation s'est achevée au terme d'une demi-heure. Les résultats obtenus m'ont paru satisfaisants. Cependant, plus que la compétence lexicale visée au départ, c'est l'évaluation de la connaissance de l'orthographe d'un mot qui en est ressortie. Bien entendu, certains qui n'avaient pas révisé ne pouvaient pas inventer !

*Troisième Partie :*

REFLEXIONS

PERSONNELLES

## **I – Parole et motivation.**

Dans le cours d'occitan, l'oral domine une grande partie des activités linguistiques. Mais, il ne faut pas oublier que l'écrit est un passage nécessaire pour tout apprentissage d'une langue. L'enseignant se doit de chercher et de proposer à ses élèves des situations ludiques où la parole et le geste, le dire et le faire trouvent un lien. L'écrit, même s'il apparaît après une activité orale à partir d'un document iconographique, se montre indispensable : c'est une mise au point, une sorte de synthèse collective. L'enfant entre dans la langue à travers des productions à la fois orales et écrites.

### **A – Un graphisme pour parler.**

Lorsqu'une image est proposée, comme je l'ai moi-même fait, l'enthousiasme survient immédiatement. Il y a une phase de découverte qui n'est pas toujours facile à contrôler. Tous les enfants veulent parler, en même temps, et surtout dans leur langue maternelle. L'occitan ne survient pas, spontanément du moins. Le rôle de l'enseignant est alors très important : il se situe au centre du discours. Cette tâche n'est pas toujours aisément gérable, selon les situations et elle m'a paru au début de l'année assez complexe. Le professeur doit faire ressortir, du discours constitué par les enfants, une organisation claire des éléments du tableau proposé. Ces derniers doivent être reliés entre eux, ce qui ne semble pas toujours évident aux yeux des enfants. L'enseignant de langue observe ce rôle de « guide de la parole ». Il renforce les éléments apportés à l'aide de questions qui permettent aux élèves d'identifier, de présenter et de décrire, et ce le plus naturellement possible. Il donne aux enfants l'impression d'être autonomes. Cependant, il ne m'a pas semblé toujours facile pour l'enseignant d'arriver à « se taire » : soit de ne pas trop anticiper sur les réponses, de laisser le plaisir durer tout en gérant le temps.

L'enseignant doit cibler les demandes en rapport avec les objectifs à atteindre. Tous les éléments d'une image ne peuvent être traités. Il ne faut pas refuser de donner un mot de vocabulaire parce qu'il n'est pas « prévu », mais la parole doit être recentrée autour des objectifs : ce qui n'est pas toujours évident lorsqu'on se trouve face à des élèves motivés. Étudier une image veut aussi dire connaître et maîtriser inévitablement un vocabulaire spatial : « vesi a drecha, a costat de i a, al mitan... ». Je n'avais pas prévu dans mes objectifs lexicaux de la première

séquence ce vocabulaire spatial mais cela s'est avéré nécessaire et inévitable. Il a fallu une fois de plus s'adapter. Le lexique est le problème majeur lié, au premier abord, à l'image. Les enfants doivent décrire sans connaître le lexique, puisqu'il est recherché, et aller progressivement de l'inconnu vers le connu ! Nous sommes en pleine phase de découverte. Les périphrases à visée explicative servent bien souvent d'appui à cette découverte lexicale. La référence au concret se montre parfois indispensable, ainsi que le mime. Ces différentes techniques ne peuvent pas être prévues à l'avance. Le professeur se doit d'improviser, voire de théâtraliser par moment les explications. Je me suis surprise à m'adapter, tout au long de l'année, aux demandes des élèves. De plus, une seule périphrase ne suffit pas toujours et les techniques peuvent se compléter !

Les enfants se sentent démunis face à un document iconographique. Pour éviter cela, il est donc préférable et même souhaitable de choisir un support où un lexique déjà rencontré sera réactivé. Cette connaissance motive bien souvent la parole. L'enseignant peut faire des allusions comme : « vos rapelatz pas ! L'avèm vist l'autre còp amb... ». Les élèves se prennent au jeu et font fonctionner leur mémoire. La notion de motivation est à prendre en considération. Rien n'est pénible que de se trouver face à une classe muette ! Cela vient parfois du choix du document : l'image ne plaît pas. Mais le problème peut aussi se rencontrer au cœur même de l'exploitation faite autour du support proposé. Savoir varier les approches, introduire au bon moment et donner l'occasion aux élèves de s'approprier les objectifs ; tels pourraient être la tâche annuelle de l'enseignant.

### **B – L'élève acteur.**

L'enfant doit être motivé, et ce indirectement, pour entrer pleinement dans l'activité proposée. Tous les enfants ne parlent pas, voire ne participent pas spontanément. Timidité ou indifférence, l'enseignant se doit de les solliciter. Personne ne doit rester sur le « banc de touche » ! L'enseignant est une sorte de contre maître qui dirige la parole et donne l'occasion de parler à tous. Il se doit d'encourager la participation, de rassurer, d'aider et donc de motiver la parole de l'apprenant. En effet, « *il est utile de créer une motivation à la parole qui soit la plus légitime possible : besoins simulés (mise en scène en classe, situations*

*globales, situations de communication* )... »<sup>31</sup> Il est indispensable de rendre les élèves acteurs, et de leur attribuer des « rôles ». Chacun doit trouver sa place au sein de la classe d'occitan. L'élève, comme le professeur, s'investit par mainte procédés. Pour revenir aux activités dont j'ai déjà parlées<sup>32</sup>, le professeur fait lui aussi les devoirs et les exercices demandés. Il dessine et invente comme les élèves, en suivant plus ou moins les consignes. C'est un procédé qui fonctionne bien.

Il faut développer des activités susceptibles d'accroître une motivation « intrinsèque ». Des exemples comme les exposés, la rédaction d'un journal, des dossiers collectifs sont souvent donnés. J'ai moi même proposé de constituer un dossier « presse occitane », la consigne étant de découper et de collecter des articles de presses diverses où il est question de « l'occitan », tant au niveau culturel que linguistique. Ce travail se réalisera collectivement sous forme de panneau d'affichage, au C.D.I, suite à la semaine de la presse. A propos du conte *Guillaume, l'apprenti sorcier*<sup>33</sup>, la classe a été divisée en « groupe-jury ». Chaque groupe devait sélectionner les dessins qui illustraient au mieux les éléments et les étapes essentielles rencontrées au cours de l'activité de contage. Tous ont pris leur rôle très au sérieux ! Un jeu, que je n'ai pas eu le temps d'exploiter et qui me semble intéressant, s'intitule « lo detective » : il faut trouver le criminel qui se cache dans la classe tout en posant des questions sur ses vêtements, son physique, sa situation géographique dans la classe... Un véritable « cluedo » occitan ! Le jeu est un apprentissage certain. Les enfants travaillent ainsi par plaisir car le jeu est en lui-même motivation. Qu'il s'agisse de jeux de loto ou de saynètes, une langue vivante peut, comme la langue maternelle, emprunter des voies ludiques. Jouer est considéré comme une technique pédagogique, au même rang que la danse ou le mime, qui ne sont pas réservés uniquement aux classes enfantines ou artistiques ! Bien souvent, les élèves adhèrent totalement au jeu et ils deviennent volontaires. L'élève éprouve une motivation qui le pousse au volontariat. Il se perçoit « compétent » : il a pu choisir lui-même l'activité ! En se montrant acteur au cours de l'activité d'apprentissage, il est finalement devenu auteur de son savoir.

---

<sup>31</sup> Pendax M., *Les activités d'apprentissage en classe de langue*, Paris, Hachette, coll. « F », 1998.

<sup>32</sup> Voir à ce propos Chapitre III, Deuxième partie.

<sup>33</sup> Voir à ce sujet Chapitre I, Deuxième partie.

L'implication personnelle permet une performance élevée que nous ne retrouvons pas forcément lorsque nous désignons un volontaire ».

## **II – Un univers imaginaire.**

Comme nous venons de le voir, l'enseignant doit motiver l'attention, contrôler l'enthousiasme et les débordements naturels. J'emploie le terme de «naturel», car les débordements sont fréquents et non surprenants de la part d'enfants qui découvrent et qui cherchent à connaître ou à comprendre. Un nouvel apprentissage suscite à chaque fois un enthousiasme qui va en grandissant. Le professeur essaie alors d'éviter de faire retomber cet élan tout en laissant libre cours à l'imagination et en suivant ses objectifs : ce n'est pas facile !

### **I – Au service de l'imagination.**

Il est utile de définir les ressorts qui permettent de rebondir à tout moment pour freiner l'élan des élèves. Ces derniers ont envie de parler sur ce qu'ils voient, et donc sur n'importe quoi, surtout quand un document est très riche. Comment trouver une technique qui fasse surgir l'imprévisible, pourtant prévu par l'enseignant ? En existe-il une ? Chacun trouve à long terme sa propre technique. Certains éprouvent des réticences à l'idée de proposer un travail ou une activité où l'imaginaire est dominant. Le travail d'imagination peut être insérer dans des activités cadrées : dessiner l'homme de ses rêves, une maison qui nous ressemble... La parole de l'enfant doit être libérée et non pas interdite.

La représentation graphique fait intervenir la gestion de l'imagination. L'enfant apprend à synthétiser ses idées. Après avoir écouté un conte, un nombre incertain d'images lui viennent à l'esprit. Ces images se travaillent sous la forme synthétique d'un unique dessin. Chacun se crée sa propre représentation. C'est pourquoi, une confrontation des dessins réalisés peut s'avérer intéressante. Les limites entre l'imaginaire et la réalité sont encore peu précises pour certains enfants. Ces derniers ont besoin de fiction. Il y a là un moteur d'apprentissage essentiel. En classe, un appel constant à l'imagination de l'enfant m'a paru nécessaire pour lutter contre les signes d'ennuis, pour relancer l'intérêt ou tout simplement pour déclencher la motivation. Certaines expressions ouvrent sur

l'imaginaire : « *Era un còp,...* » et captivent l'attention. Je me suis aperçue que les enfants apprécient d'avantage une activité introduite par une histoire lue ou racontée, plutôt que par un rapport à la réalité.

De nombreuses techniques, pas très complexes, sont à la disposition des enseignants. Il suffit de se lancer et de savoir improviser par moment. L'enseignant peut faire travailler l'imaginaire de ses élèves par les arts graphiques, par les contes, en parlant ou en jouant à des jeux de rôles. Il ne doit pas avoir peur d'être débordé, de ne pas arriver à contrôler ce qui va se passer, de s'amuser ou de ne pas arriver à évaluer. Tout travail ne donne pas lieu obligatoirement à une évaluation ! Le plus difficile au bout d'un moment, c'est de rester inventif, ce qui demande un temps énorme en recherche ! Un conseil donné par Hélène Trocmé-Fabre pourrait trouver ici sa place : « *Cultiver en nous et dans nos classes, sans révolution, le plaisir de créer et de jouer.* »<sup>34</sup>

### **B – L'élève créateur.**

Dessiner peut être un projet individuel, collectif ou même de groupe. L'art graphique peut faire l'objet d'un travail interdisciplinaire que j'ai monté en accord avec mes collègues de français et d'arts plastiques. Le projet commun : créer un « Kamishibai ». Qu'es aquò aquel mot?

A partir du conte de Ungerer, les élèves vont devoir représenter graphiquement les différentes étapes de la narration, tout en respectant l'ordre chronologique, le cadre spatio-temporel et le canevas de la progression dressé en commun. Des dessins séquentiels destinés à un public spectateur vont être créés. L'histoire va être retracée à l'aide de dessins derrière lesquels se trouveront les phrases correspondantes. Le conte devient alors un véritable apprentissage pluridisciplinaire où l'occitan trouve sa place. L'activité de contage se prolonge ainsi à l'écrit, en langue occitane. L'anticipation et la mémoire jouent un rôle important : les élèves vont devoir se rappeler et imaginer chaque moment clé. L'écrit finira par laisser sa place à l'oral, lors de l'activité de contage, ne servant que d'aide mémoire. Au terme de ce projet, les enfants se seront appropriés le

---

<sup>34</sup> Trocmé-Fabre, *J'apprends, donc je suis*, coll. Les Editions d'organisation, 1989.

conte tant au niveau cognitif que langagier. Une restitution sous forme de théâtre marionnette donnera lieu à une rencontre primaire-collège. Les élèves de l'école primaire de Villefort ont régulièrement des interventions en langue occitane.

D'autres projets, liés à l'image et au dessin, peuvent être réalisés. D'autres idées que j'essaierai plus tard de mettre en place me sont venues à l'idée :

- Créer un personnage fictif, le faire évoluer dans un cadre pour donner lieu à une bande dessinée. Ce projet peut être réalisé en classe ou en « atelier image », comme je l'ai observé au collège de Bessèges (30).
- A partir d'une image, inventer une suite ou un passé, afin de créer un conte, sous forme de petits livres ou de frise chronologique

La notion d'image offre un panorama incroyable d'exploitations pédagogiques, et ce pour n'importe quelle discipline. Il suffit seulement d'avoir des idées, et les volontaires surgissent immédiatement. Rares sont les enfants qui se montrent mécontents lorsqu'il leur est demandé d'utiliser leurs crayons !

## CONCLUSION

En collège, le document iconographique est un moteur d'apprentissage indispensable pour l'enseignement de l'occitan. L'analyse d'une image ainsi que la conception d'un dessin créent un enthousiasme auprès des enfants qui permet d'activer, de réactiver et de s'approprier les objectifs voulus. L'expression graphique doit rester pour l'enfant une source d'intérêt et de plaisir qui le motive. Elle lui donne l'occasion de s'évader du cadre scolaire, pour plonger au sein d'un univers imaginaire. Fiction et réalité sont indissociables !

Cependant, les exercices demandés ne doivent pas être trop élevés. Il faudrait alors que les aptitudes graphiques de l'enfant soient assez développées pour qu'il puisse s'exprimer avec facilité. De plus, l'utilisation de l'image ne peut être exclusive au cours d'un apprentissage. L'enseignant est tenu à varier les supports et à les adapter au niveau de la classe.

# ANNEXES

# BIBLIOGRAPHIE

- 1/ CNDP Languedoc-Roussillon, *Quasèrn per la Seisena*, 1999.
- 2/ CNDP Languedoc-Roussillon, *Quasèrn per la cinquena*, 2001.
- 3/ GOURGAUD N., RIAnt V. et CHANTELOT J., *Activités de français, classe de 6<sup>ème</sup>*, Dessins originaux de PINNA, CRDP Languedoc-Roussillon, 1999.
- 4/ GREBOT E., *Images mentales et stratégies d'apprentissage*, ESF Editeur, Coll. Formation Permanente en Sciences Humaines, 1995.
- 5/ JAGER ADAMS M., LUNDBERG I. et BEELER T., *Conscience phonologique*, Coll. Langue et Communication, Chenelière Didactique, 2000.
- 6/ « La Bande Dessinée », in *Cahiers Pédagogiques*, n°382, mars 2000.
- 7/ « L'audio-visuel : une autre façon d'apprendre », in *Cahiers Pédagogiques*, n°301, février 1992.
- 8/ « Le FLE, une langue vivante ! », in *Cahiers Pédagogiques*, n°360, janvier 1998.
- 9/ LIEURY A., *La mémoire de l'élève en 50 questions*, Dunod, Paris, 1998.
- 10/ LIEURY A. et FENOUILLET F., *Motivation et réussite scolaire*, Dunod, Paris, 1996.
- 11/ PENDANX M., *Les activités d'apprentissage en classe de langue*, Paris, Hachette, Coll. « F », 1998.
- 12/ PIAGET J. et INHELDER B., *La psychologie de l'enfant*, Que sais-je ?, chapitre III, n°369, PUF, 1998.
- 13/ POPET A. et ROQUES E., *Le conte au service de l'apprentissage d'une langue*, éditions Retz, 2000.
- 14/ ROWLING J.K., *Harry Potter à l'école des sorcières*, Folio Junior, n°899, 2001.

- 15/ SERVANT G. et RIC M.P., *50 activités en espagnol, à l'école (Cycle III)*, CDDP Tarn-et-Garonne / CRDP Midi Pyrénées, 1999.
- 16/ TREVILLE M-C., DUQUETTE L., *Enseigner le vocabulaire en classe de langue*, Paris, Hachette, coll. « F », 1996.
- 17/ TROCME-FABRE H., *J'apprends, donc je suis*, chapitre 1, Coll. Les Editions d'organisation, 1989.
- 18/ « Un peu plus d'imagination ! », in *Cahiers Pédagogiques*, n°349, décembre 1996.
- 19/ UNGERER, *Guillaume, l'apprenti sorcier*, Ecole des Loisirs, 1997.
- 20/ VANOYE F., *Expression et Communication*, chapitre 4, Collection U, A.Colin, 1990.
- 21/ WEISS F., *Jeux et activités communicatives en classe de langue*, Paris, Hachette, coll. « F », 1997.



