

République Algérienne Démocratique
et Populaire.

Ministère de L'enseignement Supérieur
et de la recherche scientifique.

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

Université 8 Mai 1945 Guelma.

Faculté des Lettres et des Langues.

Département des lettres et de la langue
française.



جامعة 8 ماي 1945 قالمة

كلية الآداب و اللغات

قسم الآداب و اللغة الفرنسية

**Mémoire présenté en vue de l'obtention du diplôme
de Master en didactique**

Intitulé :

**La bande dessinée au service de la compétence communicative
orale : cas des apprenants de 1^{ère} année secondaire**

Présenté par :

AYAICHIA Mohamed Nadjib

Sous la direction de:

HALACI Lamia

Membres du jury

Président :

Rapporteur :

Examineur :

Année d'étude 2019/2020

Dédicaces

Je dédie ce modeste travail

À ma chère maman,

À mon cher père,

*Qui n'ont jamais cessé de me soutenir et m'épauler pour que je puisse
atteindre mes objectifs*

À mes frères et sœurs ainsi qu'à tous mes beaux - frères et amis.

Remerciements

Nous tenons à remercier Dieu le tout puissant et miséricordieux, qui nous a donné la force et la patience d'accomplir ce modeste travail.

La première personne que nous tenons à remercier, est notre encadreur, Mme HALLACI Lamia

Mes remerciements vont également au corps professoral de la Faculté des Lettres et des Langues de l'université de Guelma pour la richesse et la qualité de leurs enseignements et pour les grands efforts déployés afin d'assurer à leurs étudiants une formation actualisée.

De nombreuses personnes de mon entourage ont également accepté de m'écouter et de discuter à propos de ce mémoire pendant plusieurs mois. Ces échanges furent toujours bénéfiques.

*« Je n'ai jamais eu une heure de chagrin qu'une
heure de lecture n'ait dissipé ».*

Montesquieu

Résumé

L'intégration de l'approche communicative et la réhabilitation de l'oral, depuis la réforme du système éducatif algérien, dans les programmes officiels d'enseignement/apprentissage des langues étrangères, nous ont amenée à focaliser notre recherche sur les conditions permettant le développement d'une compétence communicative orale chez les apprenants de la classe de français, langue étrangère, notamment ceux de la classe de 1^{ère} année secondaire.

L'objectif de notre recherche a été de montrer et de mesurer la prévalence de la bande dessinée au développement de la compétence communicative orale des apprenants en FLE. Pour cela, nous avons conduit une observation non participante auprès d'apprenants lycéens. Ce que nous présentons dans notre recherche est une analyse des interactions verbales entre enseignant/apprenants dont la visée est didactique et pédagogique et réalisées à travers une exploitation d'une planche de bande dessinée.

De toute évidence, les résultats ont révélé que les difficultés courantes qui inhibent les apprenants du FLE ne sont pas uniquement dues à leur manque de connaissance de tous les aspects linguistiques, c'est-à-dire le vocabulaire, la grammaire et la prononciation; mais aussi du manque de pratique d'activités conversationnelles en classe. Pour développer les compétences orales, tous les paramètres sont responsables du succès ou de l'échec et peuvent contribuer à un grand nombre d'élèves en classe de FLE à développer des compétences interactives de base nécessaires à leur processus d'apprentissage.

Mots clés : FLE, compétence communicative orale, interactions verbales, bande dessinée, contexte didactique.

Summary

The integration of the communicative approach and the rehabilitation of oral, since the reform of the Algerian education system, in the official programs of teaching / learning of foreign languages, led us to focus our research on the conditions allowing the development. oral communication skills in the learners of the French as a foreign language class, in particular those in the 1st year secondary class.

The objective of our research was to show and measure the prevalence of comics in the development of the oral communicative competence of FLE learners. To do this, we conducted a nonparticipant observation with high school learners. What we present in our research is an analysis of verbal interactions between teacher / learners whose aim is didactic and pedagogical and carried out through the use of a comic strip.

Clearly, the results revealed that the common difficulties which inhibit FFL learners are not only due to their lack of knowledge of all linguistic aspects, ie vocabulary, grammar and pronunciation; but also the lack of practice of conversational activities in class. To develop oral skills, all parameters are responsible for success or failure and can help a large number of students in the FLE class to develop basic interactive skills necessary for their learning process.

Keywords: FFL, oral communicative competence, verbal interactions, comic strip, didactic context.

ملخص

أدى دمج النهج التواصلي وإعادة التأهيل الشفهي ، منذ إصلاح نظام التعليم الجزائري ، في البرامج الرسمية لتعليم / تعلم اللغات الأجنبية ، إلى تركيز بحثنا على الظروف التي تسمح بالتطور. مهارات الاتصال الشفوي لدى متعلمي اللغة الفرنسية كلغة أجنبية ، ولا سيما في الصف الأول الثانوي

كان الهدف من بحثنا هو إظهار وقياس مدى انتشار الرسوم الهزلية في تطوير كفاءة التواصل الشفهي لمتعلمي للقيام بذلك ، أجرينا ملاحظة غير مشارك مع طلاب المدارس الثانوية. ما نقدمه في بحثنا هو تحليل FLE. التفاعلات اللفظية بين المعلم / المتعلمين الذين يكون هدفهم تعليمياً وتربوياً ويتم تنفيذه من خلال استخدام شريط فكاهي

من الواضح أن النتائج كشفت أن الصعوبات الشائعة التي تمنع متعلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية لا ترجع فقط إلى نقص معرفتهم بجميع الجوانب اللغوية ، أي المفردات والقواعد والنطق. ولكن أيضاً عدم ممارسة أنشطة المحادثة في الفصل. لتطوير المهارات الشفوية ، تكون جميع المعلمات مسؤولة عن النجاح أو الفشل ويمكن أن على تطوير المهارات التفاعلية الأساسية اللازمة لعملية التعلم FLE تساعد عددًا كبيراً من الطلاب في فصل الخاصة بهم

الكلمات المفتاحية: فرنسية لغة أجنبية، المهارات التواصلية الشفهية، التفاعلات اللفظية، الشريط المصور، السياق التربوي

SOMMAIRE

Introduction générale	09
PREMIÈRE PARTIE : CADRE THÉORIQUE ET CONCEPTUEL.....	14
Chapitre I : Prolégomènes sur l'approche communicative.....	16
Chapitre II : Enseignement/apprentissage de l'oral et bandes dessinées.....	25
DEUXIÈME PARTIE : CONTEXTUALISATION DE LA RECHERCHE... 	41
Chapitre 1: Cadre méthodologique de la recherche.....	42
Chapitre 2: Méthodologie d'analyse des données du corpus.....	48
CONCLUSION GENERALE.....	64
BIBLIOGRAPHIE.....	66
TABLE DES MATIÈRES.....	70
ANNEXE.....	72

Introduction générale

Les compétences en communication sont essentielles pour la réussite scolaire et les perspectives de carrière d'un étudiant. Dans l'environnement difficile d'aujourd'hui, les étudiants doivent non seulement posséder une expertise académique, mais aussi les compétences requises pour améliorer leurs perspectives d'apprentissage et d'employabilité à l'avenir.

La communication est un processus dynamique car elle implique une interaction entre deux personnes ou plus, c'est-à-dire l'expéditeur et le destinataire. Le but principal de la communication est de transmettre des pensées et des croyances à une autre personne. Les principales composantes de la communication sont la communication verbale ou la communication orale et la communication non verbale. La communication orale est le processus d'expression d'idées par le biais de la parole et cela joue un rôle crucial dans la vie des étudiants.

L'individu apprend les bases de la communication orale à la maison. L'environnement scolaire prend cet apprentissage un cran plus haut en enseignant à l'élève comment interagir avec ses pairs et les enseignants. La qualité de la communication dans la vie étudiante définira la communication professionnelle plus tard dans la vie.

Ainsi, le développement de cette compétence chez l'apprenant d'une langue étrangère implique l'appropriation des connaissances linguistiques (les savoirs) et les compétences nécessaires pour les mettre en pratique (les savoir-faire) ainsi que les comportements qu'il doit avoir face à son interlocuteur dans l'acte communicatif (les savoir-être). Désormais, l'accent est mis sur le sens et le contenu plutôt que sur la

forme en essayant de prendre en compte la totalité de la situation de communication, à savoir le contexte, les présupposés, le statut, le rôle et la psychologie des personnages.

Toutefois, l'oral est toujours resté difficile, mal considéré et fait peu l'objet d'un véritable enseignement. Considéré comme insaisissable, éphémère, il a depuis longtemps bénéficié d'une image négative par rapport à l'écrit. Donc savoir mener une discussion n'est pas une compétence évidente pour les jeunes apprenants. Au secondaire, ils arrivent avec des connaissances, attitudes et habiletés diversifiées. Ils ont besoin d'un accompagnement.

De ce fait, nous avons été menés à focaliser notre recherche sur le développement de la compétence communicative orale en contexte de la classe de français langue étrangère.

La compétence communicative orale est travaillée en classe de langue dans des activités d'expression orale. Cette activité est souvent réalisée à partir d'un support didactique considéré comme un déclencheur d'expression des apprenants. Ces supports sont des documents authentiques.

Un des documents authentiques faisant son entrée dans nos écoles algériennes est : la bande dessinée. Ce document authentique est proposé comme un support didactique dans les manuels scolaire d'enseignement des langues.

La bande dessinée est un document authentique qui présente un registre de langue courant, proche de la vie quotidienne. De plus, les éléments textuels (dialogues ou récit) sont souvent courts et accessibles. Il mêle réception visuelle et textuelle, jouant sur le lien image/texte pour créer du sens. En outre, de par son aspect ludique et distrayant, elle entraîne l'apprentissage en suscitant la motivation des apprenants et leur permettant de s'exprimer en langue étrangère.

À la lumière de cette complexité apparente de la compétence communicative orale, nous nous questionnons sur la plus-value de la bande dessinée au développement de la compétence communicative orale des apprenants en FLE.

Notre problématique s'articule autour de la question suivante:

Quelle est la plus-value de la bande dessinée au développement de la compétence communicative orale des apprenants algériens du français, langue étrangère, de la classe de 1^{ère} année secondaire?

En tant que réponse provisoire, nous avons formulé l'hypothèse que : **les échanges oraux enseignant/apprenants à travers l'exploitation de la bande dessinée favorisent le développement de la compétence communicative orale chez les apprenants de 1^{ère} année secondaire.**

Notre choix de ce sujet se justifie par ce renouveau d'intégration dans les programmes officiels d'enseignement/apprentissage du français langue étrangère d'une nouvelle approche didactique, l'approche communicative, de la réhabilitation de l'oral et son insertion de l'oral comme un objet d'enseignement et l'utilisation de la bande dessinée en tant que support didactique.

Le public visé est la classe de 1^{ère} année secondaire. C'est une classe dont l'enseignement/apprentissage du français vise à faire acquérir chez les apprenants une compétence communicative orale en terme de développer des capacités d'argumentation. Ce palier est consacré à la préparation de l'examen de fin cycle. Il s'agit de l'examen du baccalauréat. Elle est le premier palier du cycle secondaire devant assurer l'orientation vers l'université ou vers la vie active. De ces particularités mon intérêt s'est focalisé sur les apprenants de ce palier.

Par ailleurs, l'intérêt de notre recherche est de démontrer que l'exploitation de la bande dessinée permet de développer une compétence communicative orale et ce à travers les interactions verbales entre enseignant/apprenant qui auront lieu lors de son utilisation.

Les fondements théoriques de notre recherche s'inscrivent dans le champ disciplinaire de l'approche communicative et ce pour bien cerner ses principes et

méthode d'enseignement/apprentissage des langues étrangères, de l'approche interactionniste en classe de langue et aborder les origines, les spécificités de l'oral et les particularités de la bande dessinée et ses exploitations en milieu scolaire.

Pour cela nous avons consacré à la partie théorique 02 chapitres :

- Le 1^{er} chapitre concerne l'origine de l'approche communicative, ses fondements théoriques. Nous avons également défini la compétence communicative et donner ses composantes.
- Le 2^{ème} chapitre est consacré à l'oral et à la bande dessinée. Nous avons tout d'abord mis en relief les compétences et les objectifs d'enseignement de l'oral au secondaire, les compétences et les objectifs d'enseignement relatifs à la classe concernée par notre recherche. Définir la bande dessinée et ses spécificités linguistiques et structurales.

Concernant notre méthodologie de recherche nous permettant de vérifier notre hypothèse, nous avons mené une observation non participante en classe de 1^{ère} année secondaire dans des activités d'expression orale dans lesquelles une bande dessinée a été exploitée. Nous avons ensuite transcrit les échanges verbaux réalisés dans ces activités.

La partie méthodologique a été donc divisée en deux chapitres :

- Le 1^{er} : tend à présenter tout d'abord le cadre spatio-temporel, les participants et les objectifs des interactions verbales observées. Ensuite, nous avons expliqué le découpage des séquences de notre corpus.
- Le 2^{ème} : consiste à une analyse des séquences des interactions verbales de notre corpus.
- Une conclusion a été établie exposant les résultats de notre analyse.

Cette partie s'achève par une discussion des résultats obtenus lors de notre expérimentation.

Au fil de l'avancement du travail, nous montrons en conclusion générale, les implications de notre démarche et les propositions de perspectives ouvertes par le

développement de la compétence communicative orale à travers des documents qualifiés authentiques sur le plan de la recherche en général.

À la fin de cette partie figure une pochette d'annexes intégrant l'autorisation d'accès à l'établissement des frères BENSOUILEH (annexe I). L'annexe (II) englobe l'ensemble des extraits (échanges oraux déroulés en classe). L'annexe (III) présente la bande dessinée exploitée pendant les séances d'observation.

Pour ce qui est des enseignants et des chercheurs, ce travail est une tentative pour porter un nouveau regard sur l'enseignement/apprentissage de l'oral, afin d'aboutir à des innovations profitables au niveau des contenus d'enseignements et des pratiques didactiques en salle de classe. De là, les enseignants pourraient pleinement jouer leur rôle de facilitateurs, avec la nécessité de confronter les étudiants à divers textes authentiques. Ils sont appelés à mettre les divers moyens technologiques (vidéos, audio, film,..) au service des apprenants pour tirer le plus grand profit et leur apprendre que les gens n'utilisent pas la langue uniquement pour la communication, mais à d'autres fins comme couvrir besoins spécifiques, c'est-à-dire qu'il y a toujours un sens derrière l'utilisation du langage. Ainsi, les élèves devraient être capables d'utiliser des phrases lexicales pour différentes fonctions telles que l'acceptation et les excuses.

**PREMIÈRE PARTIE : CADRE THÉORIQUE
ET CONCEPTUEL**

Chapitre I : Prolégomènes à l'approche communicative

Chapitre I : Prolégomènes à l'approche communicative

Introduction

Depuis sa création en Europe dans les années 1970, l'enseignement communicatif des langues a acquis une popularité croissante et une reconnaissance mondiale en tant qu'approche de l'enseignement des langues ; en promettant la compétence communicative des apprenants et abordant l'insistance insuffisante des méthodes traditionnelles sur les compétences en communication. La propagation de l'enseignement communicatif des langues de son lieu de naissance dans les pays occidentaux à sa nouvelle maison dans les pays non occidentaux a attiré une attention considérable de la part des chercheurs et des praticiens dans le domaine de la didactique, ce qui se traduit par de nombreuses études de recherche menées pour enquêter sur la mise en œuvre de cet enseignement communicatif dans son nouveau lieu.

Dans le contexte du présent mémoire, l'approche communicative introduite dans le système éducatif algérien depuis la réforme de 2003, est considérée comme un renouveau méthodologique apparu et élaboré par le Conseil de l'Europe pour Les langues Vivantes dans les années 1970. Cette approche a pour objectif principal le développement d'une compétence communicative orale et écrite. La communication en langue étrangère a été depuis des décennies l'orientation principale de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Néanmoins, l'approche communicative a tenu à mettre en relief la dimension communicative du fonctionnement des langues et prenant également en compte les motivations, les besoins langagiers des apprenants et les divers paramètres des différentes situations de communication.

Ce premier chapitre introductif se focalise sur l'approche communicative. D'abord, nous exposons les origines de l'approche communicative, ses fondements théoriques, ses principales caractéristiques (ses lignes de force), pour finir par ses visées et objectifs.

1.1. Les origines de l'approche communicative

Il est certes vrai que toute méthode ou approche se développe en relation avec le contexte socio- historique dans lequel elle s'est émergée.

Dans les années 1970, une réaction aux approches traditionnelles de l'enseignement des langues a commencé et s'est rapidement répandue dans le monde entier alors que des méthodes plus anciennes telles que les méthodes audio-orales et audio-visuelles dont les fondements théoriques s'inscrivent dans la perspective de la psychologie béhavioriste et de la linguistique distributionnelle de l'école américaine de Bloomfield étaient démodées (Galisson, 1980 : 8).

Le linguiste Chomsky (1969)¹ remet en question l'approche comportementale de l'étude de l'esprit et du langage qui dominait dans les années 50. La critique de Chomsky dans cet article vise particulièrement l'approche de la psychologie comportementale de Skinner. Selon ce dernier, le langage est un comportement et l'apprentissage d'une langue vivante ne se réalise que par un processus de conditionnement. S'opposant à cette conception du langage, Chomsky (Paret, 1983 : 82-83) développe une conception innéiste sur l'origine et le fonctionnement du langage.

L'apparition de cette critique et la prise de conscience des enseignants des lacunes qui se manifestent dans les approches dites « mécanistes » ainsi que l'émergence d'un public nouveau en France dont la loi du 16 juillet 1971² sur la formation continue, répond à ses aspirations légitimes, que de nombreux

¹Chomsky, N., «Un Compte rendu du Comportement Verbal de B.F. Skinner », *langage*, n°16, 1969.

²La loi de 16 juillet 1971 est la Loi Delors (Metais, G., *Formation professionnelle, réforme de 1971 : succès ou échec ?*, Paris, L'harmattan, p.137) qui insiste sur le droit à la formation continue. L'enseignement des langues étrangères s'est axé alors sur l'enseignement des adultes insérés dans le monde du travail en particulier les migrants travailleurs. Cette loi sur la formation continue a permis d'obtenir des moyens financiers pour la création de deux ouvrages clés commandés par des organismes publics: un *Niveau Seuil* par le Conseil de l'Europe, et *Analyse de besoins langagiers d'adultes en milieu professionnel* par le Secrétariat d'Etat aux Universités. Grâce à ces crédits et pour la première fois en didactique des langues ils ont pu composer des équipes de chercheurs pluridisciplinaires.

psychologues, sociologues, pédagogues, didacticiens se sont réunis pour élaborer une nouvelle méthodologie d'enseignement des langues vivantes.

La notion de compétence communicative a été développée dans la discipline de la linguistique (ou plus précisément, la sous-discipline de la sociolinguistique) et a séduit de nombreux membres de la profession d'enseignant des langues, qui ont fait valoir que la compétence communicative, ne concerne pas simplement la grammaire et le vocabulaire que les apprenants doivent maîtriser, il a été avancé qu'un programme devrait identifier les aspects communicatifs de l'utilisation de la langue afin de pouvoir développer les compétences communicatives de l'apprenant.

L'enseignement communicatif des langues est au centre des discussions sur l'enseignement des langues depuis la fin des années 1960 (Bérard, 1991 : 51). Au fil des ans, il était devenu clair pour ses partisans que la maîtrise des formes et des structures grammaticales ne préparait pas suffisamment les apprenants à utiliser efficacement la langue qu'ils apprennent lorsqu'ils communiquent avec les autres. En conséquence, l'enseignement situationnel des langues et ses conjectures théoriques ont été remis en question par les linguistes britanniques. Certains linguistes avaient pour tâche de fournir au Conseil de l'Europe un programme normalisé pour l'enseignement des langues étrangères. D. A. Wilkins était l'un d'entre eux, et son travail a eu le plus grand impact sur l'enseignement actuel des langues (Savignon & Berns, 1984, cités par Coste & al, 1976 : 25). Il a analysé les types de programmes existants (grammaticaux et situationnels) et les significations communicatives qu'un apprenant en langue doit comprendre.

Cet ouvrage d'environ 700 pages est organisé en cinq sections, dont la première présente le cadre général du projet, la seconde caractérise sommairement les publics et les domaines envisagés, la troisième est consacrée aux actes de parole, la quatrième regroupe les principaux domaines sémantiques d'une grammaire qui repose sur le « *principe primordial de fonctionnalité en prenant comme point de départ l'emploi de la langue plutôt que les formes de la langue* » et la cinquième « *aborde les champs de référence et regroupe les notions générales et spécifiques qui, estimées*

intéressantes pour un niveau-seuil, sont généralement appelées par des échanges langagiers portant sur les champs de référence retenus » (Coste, Courtillon, Ferenczi, Martins-Baltar, 1976 : 12).

Le projet de Wilkins n'était pas organisé en termes de structures grammaticales mais précisait plutôt les significations dont les apprenants avaient besoin pour communiquer. Ce qui n'était au départ qu'un développement en Grande-Bretagne s'est développé depuis le milieu des années 70. Maintenant, il est considéré comme une approche qui poursuit deux principaux objectifs.

Le premier est «de faire de la compétence communicative le but de l'enseignement des langues» et le second, «de développer des procédures pour l'enseignement des quatre compétences linguistiques qui reconnaissent l'interdépendance de la langue et de la communication» (Richards & Rodgers, 1998, cités par Cuaspuud, 2010 : 15).

1.2. Lignes de force de l'approche communicative

Comme son nom l'indique, le concept central de l'enseignement communicatif des langues est la «compétence communicative» .Cela couvre à la fois la langue parlée et écrite et les quatre compétences linguistiques. Comme le dit Chomsky, « pour communiquer, il ne suffit pas de connaître la langue, le système linguistique : il faut également savoir s'en servir en fonction du contexte social. » (Hymes, 1984 : 13).

Les stratégies d'apprentissage permettent aux apprenants de devenir plus autonomes et plus indépendants dans l'apprentissage de la nouvelle langue, les aident à participer activement à la communication. Dans son livre «Interprétation de l'enseignement communicatif des langues: contextes et préoccupations dans la formation des enseignants», Savignon (1972, cité par Puren, 2010 : 15) expose un résumé de huit caractéristiques de l'enseignement communicatif des langues élaboré par le linguiste Berns :

- L'enseignement des langues est basé sur une vision de la langue comme communication. Autrement dit, la langue est considérée comme un outil social que les locuteurs utilisent pour donner un sens;

- les orateurs communiquent sur quelque chose à quelqu'un dans un but précis, oralement ou par écrit ;
- La diversité est reconnue et acceptée dans le cadre du développement et de l'utilisation de la langue chez les apprenants et les utilisateurs de la langue seconde, comme c'est le cas pour les utilisateurs de la première langue ;
- La compétence d'un apprenant est considérée en termes relatifs et non en termes absolus ;
- Plus d'une variété de la langue est reconnue comme un modèle viable d'apprentissage et d'enseignement. La culture est reconnue comme un instrument pour façonner la compétence communicative du locuteur, tant dans sa première langue que dans la seconde ;
- Aucune méthodologie unique ou ensemble fixe de techniques n'est prescrit ;
- L'utilisation de la langue est reconnue comme remplissant des fonctions idéales, interpersonnelles et textuelles et est liée au développement des compétences de l'apprenant dans chacune d'elles. Il est essentiel que les apprenants s'engagent à faire des choses avec la langue c'est-à-dire qu'ils utilisent la langue à diverses fins à toutes les phases de leur apprentissage ;
- Une caractéristique majeure de l'enseignement communicatif des langues est le travail en binôme et en groupe. Ce type de travail est suggéré pour encourager les élèves à utiliser et à pratiquer des fonctions et des formes. Cela aide les étudiants à devenir plus indépendants et à assumer leurs responsabilités.

1.3. Les objectifs et les visées de l'approche communicative

L'approche communicative a pour but de satisfaire les besoins du public apprenant. Elle définit la progression et le contenu des programmes de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères en procédant à un inventaire et une analyse des besoins langagiers du public visé. Ensuite, elle détermine les éléments linguistiques correspondant à ces besoins. Galisson démontre ainsi le rôle prépondérant des besoins langagiers dans l'approche communicative : *« C'est donc en raison du poids que leur confère la méthodologie nouvelle que les besoins langagiers interviennent de façon « constituante » dans l'établissement des finalités et des*

contenus, c'est-à-dire dans les lieux stratégiques du projet éducatif. » (Galissou, 1980 :13). En effet, l'analyse des besoins langagiers des apprenants constitue l'étape préalable à la détermination des objectifs et au choix pertinent des contenus d'enseignement/apprentissage des langues étrangères. En liant ainsi les besoins langagiers des apprenants et le contenu à enseigner, les concepteurs espèrent répondre aux attentes du public apprenant et susciter un grand intérêt et une grande motivation.

1.4. La compétence communicative

L'approche communicative vise le développement chez l'apprenant d'une compétence communicative. Cette notion est conçue par le sociolinguiste et l'anthropologue Dell Hymes en réaction au concept de compétence de Chomsky (1965) . Pour Hymes, le concept de compétence communicative fait référence à nos capacités à interagir avec d'autres locuteurs à travers la négociation de sens dans des contextes sociaux particuliers et il inclut à la fois «la compétence grammaticale ou la connaissance des règles de grammaire et la compétence sociolinguistique ou la connaissance des règles de l'usage de la langue » (Canale & Swain, 1980, cités par Diabate, 2013 : 7). Ainsi, la notion de compétence communicative implique la connaissance de la langue et la capacité d'appliquer les connaissances sous-jacentes à une communication réelle dans des contextes appropriés. En d'autres termes, la compétence communicative implique de savoir quoi dire, quoi ne pas dire, et comment, quand et où le dire de manière appropriée avec différents interlocuteurs. Voici la définition de Richards (2005) de la compétence communicative et le cadre largement accepté de Canale & Swain (1980) pour la compétence communicative. Selon Richards (2005), les aspects suivants de la connaissance du langage peuvent être observés dans la compétence communicative:

1. Savoir utiliser la langue pour une gamme de buts et de fonctions différents ;
2. Savoir comment varier notre utilisation de la langue en fonction du contexte et des participants (par exemple, savoir quand utiliser le discours formel et informel ou

quand utiliser la langue de manière appropriée pour la communication écrite plutôt que orale ;

3. Savoir comment produire et comprendre différents types de textes (par exemple, des récits, des rapports, des entretiens, des conversations) ;

4. Savoir maintenir la communication malgré ses limites des connaissances de la langue (par exemple, en utilisant différents types de stratégies de communication).

Canale & Swain (1981) ont proposé un cadre théorique pour la compétence communicative qui comprend quatre composantes: la compétence grammaticale, la compétence sociolinguistique, la compétence discursive et la compétence stratégique. La compétence grammaticale est un facteur crucial à prendre en compte dans toute classe communicative qui concerne le développement de l'exactitude des énoncés de la parole et elle inclut "la connaissance des items lexicaux et des règles de morphologie, de syntaxe, de sémantique de grammaire de phrase et de phonologie" (Canale & Swain, 1980 :9). Cependant, la compétence sociolinguistique englobe les règles socioculturelles de l'usage de la langue et du discours. Ces règles, selon les auteurs, concernent l'adéquation des énoncés et de l'attitude ou du style dans la production des énoncés dans un contexte socioculturel donné en fonction de divers facteurs tels que le sujet, le rôle des participants, le cadre et les normes d'interaction.

Conclusion

Pour conclure, l'arrivée de l'approche communicative a bouleversé les pratiques méthodologiques de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. L'apprenant est désormais au centre du processus d'apprentissage, il est actif et participe à la construction de son propre savoir.

Cette approche prône pour une parole générée par l'apprenant et non par l'enseignant. Ce dernier est en mesure d'interagir avec ses apprenants et de s'intéresser personnellement à l'état de leur développement linguistique. Néanmoins, un enseignement communicatif digne de ce nom implique pour l'enseignant une formation méthodologique à la pratique de techniques utilisables en classe, ainsi que la

connaissance poussée de différents outils pédagogiques (méthodes, matériaux complémentaires) et surtout la capacité d'utiliser et d'adapter des documents authentiques.

Dans le chapitre qui suit, nous nous intéressons plus particulièrement à la bande dessinée en mettant la focale sur sa définition, ses caractéristiques et surtout ses apports didactiques dans l'enseignement/apprentissage de la compétence communicative orale en FLE.

Chapitre II : Enseignement/apprentissage de l'oral et bandes dessinées

Chapitre II : Enseignement/apprentissage de l'oral et bandes dessinées

Introduction

La réforme du système éducatif algérien a redonné à l'enseignement de l'oral des langues étrangères, notamment le français, ses lettres de noblesse. Cette réforme a revalorisé l'enseignement de l'oral en lui assignant des finalités et des objectifs attestés dans des écrits, des instructions officielles et des programmes d'enseignement/apprentissage du français. L'importance attribuée à la maîtrise de l'oral n'est pas une nouveauté. Depuis longtemps, l'oral a été objet d'étude de nombreux travaux scientifiques. Il est considéré comme un facteur de développement de l'enfant, de son intégration sociale et de sa réussite scolaire. Néanmoins, c'est dans les instructions officielles de 2003 que l'accent est mis de manière plus explicite et insistante sur l'enseignement de ce dernier.

Dans les programmes d'enseignement/apprentissage du français langue étrangère, l'oral en tant qu'objet d'enseignement est pratiqué dans des activités d'expression orale. Les manuels scolaires du français propres à la classe de 1^{ère} année secondaire proposent dans ces activités des supports didactiques qui sont en mesure d'être exploités. Le support didactique présent dans ces manuels et qui suscite notre curiosité est la bande dessinée.

2.1. L'oral

2.1.1. L'oral et ses spécificités

La compétence orale peut être considérée comme l'une des compétences majeures à développer car la communication orale est nécessaire partout. Ainsi, parler n'est pas une compétence facile mais complexe. Cela nécessite autant que possible des efforts et une pratique de la langue cible. La parole est également considérée comme un processus basé sur le langage verbal et non verbal. A ce propos Thornbury (2005) déclare que «parler est également une activité multisensorielle car il implique des caractéristiques paralinguistiques telles que le contact visuel, les expressions faciales, le langage corporel, le tempo, les pauses, les changements de qualité de la voix et les variations de hauteur». Le concept de parler est difficile à contourner, c'est pourquoi il

a été vu sous des angles différents. Gumperz (1999) voit la parole d'un côté pragmatique. Il dit: «La parole est une construction coopérative basée sur des contributions, des hypothèses, des attentes et des interprétations des énoncés des participants» (p. 101). Ainsi, parler est une communication verbale basée sur le sens interprété. Selon Gadet (1989 : 34) , la parole peut être définie comme un processus interactif de transmettre du sens en produisant des énoncés significatifs, c'est-à-dire qu'il consiste à envoyer et à recevoir des messages par le biais d'un langage verbal et non verbal. Un peu plus loin , Hedge (2000) définit le langage comme «une compétence par laquelle les gens sont jugés pendant que les premières impressions se forment» . Par conséquent, en parlant, les gens ne produisent pas seulement un langage mais partagent des connaissances, des émotions, des intérêts, des idées et leurs opinions différents.

Certaines connaissances relatives aux productions langagières ne peuvent être pertinemment acquises qu'à travers un enseignement de l'oral telles que le repérage et l'adaptation du discours selon le destinataire ou encore la prononciation et la formation des énoncés. De même, l'oral a ses propres règles qui se différencient de celle de l'écrit. Gadet (1989 : 34) indique que la langue en tant que système unique présente deux manifestations : orale et écrite. Cependant, il explique une certaine différence dans leurs paramètres d'énonciation. Effectivement, à l'oral, le locuteur pourra manifester certaines scories autrement dit des éléments parasites, des caractéristiques de l'oral telles que l'hésitation, la répétition. Toutefois, à l'écrit, on ne trouve autant de scories.

2.1.1.1. Les pauses

Une caractéristique de l'oral concerne les pauses produites par les locuteurs. Il est évident que le public a des compétences cognitives limitées et ne peut pas appréhender les informations au-delà d'un certain taux. Les pauses permettent de ralentir la fréquence en fonction de la capacité d'écoute. En d'autres termes, les pauses peuvent donc occuper des positions «balises» dans le discours, servant à structurer l'énoncé entier pour l'orateur et l'auditeur. En subdivisant la parole en segments plus

petits, les pauses contribuent probablement beaucoup à l'amélioration de la compréhension de la parole.

2.1.1.2. La construction dialogique

La communication orale est le résultat de nombreuses interactions entre deux interlocuteurs construisant ensemble le discours et sa cohérence. De ce fait, il s'agit d'une construction dialogique la rétraction est directe et immédiate. Toutefois, les interactions verbales n'apparaissent pas dans toutes les activités de l'oral. Des activités individuelles telles que l'exposé ne favorisent pas des interactions authentiques. Alors que, les activités d'équipe comme le débat et la discussion sont lieu d'échanges oraux authentiques et témoignent de véritable construction dialogique.

2.1.1.3. L'engagement

Les échanges oraux couvrent trois types d'engagement selon Chafe (1985), a) l'engagement du locuteur avec lui-même : la construction du discours par ses processus mentaux et ses connaissances (exemple : exposé), b) l'engagement du locuteur et son interlocuteur : se manifeste dans les activités interactives comme le débat ou la discussion(relation dialogique), et c) l'engagement du locuteur avec le thème : le locuteur s'implique dans son thème à travers le contenu qu'il veut transmettre.

2.1.1.4. La communication non verbale

Le psychologue social Michael Argyle a déclaré que si le langage parlé est utilisé pour communiquer des informations sur les événements externes qui ont un impact sur les locuteurs, les codes non verbaux établissent et maintiennent des relations interpersonnelles. Il a conclu qu'il y a cinq fonctions principales du comportement corporel non verbal dans la communication humaine:

- Exprimer ses émotions

- Exprimer des attitudes interpersonnelles
- Travailler avec la parole pour gérer les signaux d'interaction entre les orateurs et les auditeurs
- Présenter sa personnalité
- Effectuer des rituels (salutations)

Les humains communiquent la proximité interpersonnelle à travers une série d'actions non verbales appelées comportements d'immédiateté. Des exemples de comportements immédiats sont le sourire, le toucher, les positions corporelles ouvertes et le contact visuel. Les cultures qui affichent ces comportements immédiats sont considérées comme des cultures à haut contact.

2.1.2. La communication : de la vie quotidienne à la sphère éducative

La communication est un mot qui a tissé sa toile d'araignée dans diverses aires :

- Indépendamment du contexte scolaire, communiquer et communication apparaissent dans la langue française dans la seconde moitié du XIV^e siècle, le sens de base vient de « participer à », proche d'ailleurs du latin "communicare" qui signifie : « mettre en commun, être en relation »(Larousse, 2010), ensuite ce terme se pluralise et désignera les industries de la presse, du cinéma et de la radio-télévision.

- Dans une autre mesure, les dictionnaires de la langue française nous permettent de noter que la communication est l' «action de communiquer quelque chose à quelqu'un, la chose que l'on communique, action de communiquer avec quelqu'un et enfin toute relation dynamique qui intervient dans un fonctionnement »(Le petit Robert, 2010), ce qui donne naissance à la « Théorie des communications et de la régulation. »

Le message écrit est différé au plan spatio-temporel alors que le message oral est immédiat, on peut mesurer son effet sur l'auditeur, on peut faire des

reprises ce que les linguistes appelle redondance, les paroles sont accompagnées par la gestuelle, la mimique, le regard, la voix du locuteur. La personnalité, la spontanéité du locuteur tiennent aussi à son langage, toutefois la spontanéité totale n'est pas conseillée car il y a des protocoles de la communication qui impliquent une réserve, un compromis entre les deux.

- Il en ressort de cela un aspect très souple, presque animé et vivant de la communication comme processus social intégrant de multiples modes de comportement : la parole, le geste, le regard, la mimique, l'espace interindividuel. Nous ne ferons pas de distinction entre la communication verbale et non verbale, la communication est un tout intégré.

L'oral prend de plus en plus pour l'ensemble des apprentissages linguistiques un poids particulier pour les langues présentes dans l'environnement social et culturel algérien. Par ailleurs, ce que nous pouvons désigner comme un atout de pratique extrascolaire, rendu possible par la réhabilitation de l'oral, fait que la langue française devient la seule langue étrangère à en profiter, en raison de sa forte présence dans l'environnement algérien. Elle reste en Algérie la langue la plus utilisée dans les échanges économiques et commerciaux, celle des filières scientifiques de l'université, celle des médias, à travers la presse écrite francophone, les chaînes de radio et de télévision nationales ou captées via les satellites, la pratique de la navigation Internet extrêmement répandue chez les jeunes.

Par conséquent, le développement de la compétence orale en français, langue étrangère, est un atout primordial pour la réussite de la vie active et professionnelle de nos apprenants.

La communication orale a toujours précédé celle l'écrit et les apprenants d'une langue étrangère se trouvent confrontés immédiatement à la langue orale dès le début de leur apprentissage et souhaitent être, le plus rapidement possible, capables de communiquer oralement et donc acquérir une compétence de compréhension et d'expression.

En outre, l'oral est toujours resté obscur, mal considéré et fait peu l'objet d'un véritable enseignement. Considéré comme insaisissable, éphémère, il a depuis longtemps bénéficié d'une image négative par rapport à l'écrit.

Selon le *Cadre Européen Commun de Référence* (2001 : 18) : « *la compétence à communiquer langagièrement du sujet apprenant et communiquant est mise en œuvre dans la réalisation d'activités langagières variées pouvant relever de la réception, de la production, de l'interaction, de la médiation.* ». La production orale en interaction constitue la troisième activité langagière. Cette dernière implique la réalisation de deux activités relevant de la réception et de la production et l'utilisateur de la langue joue alternativement, et parfois même simultanément, le rôle du locuteur et de l'auditeur ou destinataire avec un ou plusieurs interlocuteurs (Cadre Européen Commun de Référence, 2001 :18).

De ce fait, nous avons été menées à focaliser notre recherche sur le développement de la compétence orale en contexte de la classe de français langue étrangère.

2.1.3. Les stratégies de communication en classe de langue étrangère

Dans la situation de classe de langue étrangère, la relation entre l'enseignant et l'apprenant est asymétrique. On est en présence d'un expert de la langue étrangère face à un novice de cette langue. De ce fait, il est très important d'insister sur le rôle de cet expert dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Vygotski (1985) et Bruner (1983) ont accordé une attention particulière au rôle de l'expert (en situation de classe, c'est le professeur) sur les élèves qui « *apprennent à être pris comme partenaires interactionnels par leurs parents mais par leurs pairs et autres membres du groupe.* » (Vasseur, 2000).

Dans un cadre institutionnel, l'enseignant a une importance primordiale dans le processus d'apprentissage de ses élèves. Il est en mesure de faciliter cet apprentissage, subvenir aux besoins de ses apprenants, favoriser des échanges langagiers oraux en classe et aidant chaque apprenant à produire, à s'exprimer de

manière lucide et correcte. Les interventions d'aide de l'enseignant font partie de son rôle. Cicurel (2003) précise que *« rien ne pourra effacer les rôles que tiennent au préalable les participants de l'interaction en classe, celui de l'expert (le professeur) et celui du candidat à l'apprentissage (l'élève). »*. Ainsi, le rôle de l'enseignant est fort dominant. Il tend à garder un bon équilibre relationnel en réduisant la distance que chaque interactant construit dans sa relation avec autrui. Par conséquent, on assiste à une collaboration, une entraide entre les participants de l'échange qui surgissent dans des pratiques telles que la répétition, la reformulation, des questions, des achèvements interactifs,...

Dans notre recherche, nous nous concentrons sur les échangeant s'effectuant entre l'enseignant de cours de FLE et des apprenants de 1^{ère} année secondaire. Dans ce cadre d'enseignement, l'enseignant doit trouver des moyens favorisant la pratique de la langue par les élèves. Il doit recourir à des stratégies qu'est essentielle dans la dynamique de l'interaction verbale en classe de FLE.

2.1.4. Compétences et Objectifs d'Apprentissage de l'enseignement de la production orale du collègue au secondaire

Dans le document d'accompagnement de la 1^{ère} année moyenne (Ministère, 2010 : 4), il est mentionné qu' *« Au terme du cycle moyen, dans le respect des valeurs et par la mise en œuvre de compétences transversales, l'élève est capable de comprendre/produire des textes oraux relevant de l'explicatif, du prescriptif, de narratif et de l'argumentatif et ce, en adéquation avec la situation de communication. »*.

L'enseignement du français au premier palier du collège vise pour objectif (Ministère de l'Éducation Nationale, 2010 : 4):

« de permettre à l'élève de renforcer les compétences acquises au primaire par la mobilisation des actes de parole dans de situations de communication plus diversifiées, à travers la compréhension et la production de textes de type explicatif et prescriptif. »

Ainsi, on fait mention aux actes de parole acquis au primaire permettant une compréhension et une production de textes explicatifs et prescriptifs. Adam donne au texte cette définition :

« *Un texte est une séquence d'actes de discours qui peut être considérée elle-même comme un acte de discours.* » (1992 : 21)

L'acte de langage ou de discours désigne l'acte que le texte prétend accomplir sur le destinataire, sa visée, son intention.

Donc, du collège au secondaire, on est passé de la simple maîtrise des « micro-actes » de parole à la constitution de « macro-actes » de parole.

Au terme du cycle du collège il s'agit de la narration. Alors qu'au secondaire c'est l'argumentation.

La compétence fonctionnelle est une composante de la compétence pragmatique. Cette compétence concerne « *l'utilisation du discours oral et des textes écrits en termes de communication à des fins fonctionnelles particulières.* » (CECR, 2001 : 99). Ces fonctions langagières sont divisées en micro-fonctions et en macro-fonctions. Les micro-fonctions sont relatives « *l'utilisation fonctionnelle des énoncés simple* » (Id : 99) telles que : donner des informations, exprimer et découvrir des attitudes,... Ce sont donc des fonctions des micro-actes de parole. Les macro-actes sont propres à « *l'utilisation fonctionnelle du discours oral ou du texte écrit qui consistent en une suite de phrases.* » comme par exemple : la description, l'argumentation, la narration, l'explication,... Il s'agit donc de ces macro-fonctions dont il est question au secondaire.

L'oral est travaillé lors des activités de compréhension de l'oral et d'expression orale. Néanmoins, l'accent est bien mis sur l'écrit en assistant sur les types de textes (prescriptifs, narratifs, argumentatifs,...). Ainsi, le moyen se focalise sur l'accomplissement d'actes de langage comme saluer, ordonné,... Cependant, le

cycle secondaire amène l'apprenant à une réalisation plus complexe d'actions langagières organisées en séquences (raconter un évènement, justifier un point de vue,...). Alors que, les activités d'équipe comme le débat et la discussion sont lieu d'échanges oraux authentiques et témoignent de véritable construction dialogique.

2.2. La bande dessinée en classe de français langue étrangère

2.2.1. Qu'est ce qu'une bande dessinée ?

Une bande dessinée est une collection reliée de bandes, dont chacune raconte généralement une seule histoire ou une blague dans quelques panneaux ou bien un segment d'une histoire continue. La plupart des bandes dessinées de journaux les plus populaires sont finalement rassemblées sur une période de temps variable et publiées sous forme de livre. Ce n'est qu'en anglais que le mot bande dessinée est utilisé en relation avec ces bandes. Bien que désormais fermement établi, il est trompeur, car la bande dessinée du début (avant le XIXe siècle) était rarement comique, ni dans sa forme ni dans son contenu, et de nombreuses bandes contemporaines ne sont en aucun cas principalement humoristiques. Le terme bande dessinée s'est t établis vers 1900 aux États-Unis. Le terme allemand le plus ancien est Bildergeschichte («histoire illustrée») ou Bilderstreifen («bande illustrée»), mais les Allemands ont maintenant tendance à utiliser le mot anglais, tout comme les locuteurs de nombreuses autres langues. Le terme italien pour cette forme d'art est fumetto (littéralement, «petite bouffée de fumée», après le ballon dans lequel la plupart des bandes modernes renferment un dialogue verbal). En espagnol, la bande dessinée et le livre s'appellent historieta. Enfin, Le terme français est bande dessinée ou BD pour faire court. D'un point de vue historique, BD est l'abréviation de Bande Dessinée, constitue le 9^{ème} art. C'est un genre littéraire par excellence.

Dans le dictionnaire le Petit Larousse illustré, la BD est « *est une séquence d'images accompagnées d'un texte relatant une action dont le déroulement temporel s'effectue par bonds successifs d'une image à une autre sans que s'interrompent ni la continuité du récit ni la présence des personnages* ». Selon cette définition, on ne peut pas imaginer les bandes dessinées en dehors des textes qui les accompagnent. La

bande dessinée désignée sous l'acronyme BD peut être définie comme étant « *une succession de dessins organisés en séquence, qui suggère le déroulement d'une histoire.* » (Baron-Carvais, 1985 :4). Autrement dit, la BD est une narration d'une histoire présentée sous forme d'une succession d'images ou de dessins et accompagnée le plus souvent d'un texte (explicatif ou dialogue, placé dans une bulle.)

2.2.2. Les origines de la bande dessinée

On ne peut raisonnablement dire que la bande dessinée, définie comme un support de masse, existait avant l'invention de l'imprimerie. Au début, il y avait deux formes principales: une série de petites images imprimées sur une seule feuille de papier (bande narrative proprement dite) et une série composée de plusieurs feuilles de papier, avec une image par page, qui, lorsqu'elle est affichée sur le mur d'une maison formait une frise narrative ou une histoire illustrée.

Dès le départ, deux groupes de thèmes de base ont émergé: la morale politique et la morale privée. Des bandes d'avant 1550 survivantes, dont la plupart sont des gravures sur bois allemandes, traitent de sujets tels que la vie des saints (subdivisée à la manière des retables peints de la fin du Moyen Âge, qui ont été un facteur décisif sur la disposition compartimentée des grands journaux), des récits de miracles contemporains, moquerie de l'amour mondain et accusation d'inspiration politique contre les Juifs.

La Réforme et les guerres de religion qui ont suivi tout au long du XVIIe siècle, en particulier en Allemagne protestante et aux Pays-Bas, ont donné lieu à de nombreuses bandes propagandistes et patriotiques basées sur des événements politiques contemporains. Au cours du XVIIe siècle, la bande narrative, jusqu'ici un phénomène mal défini et irrégulier, s'est stabilisée et a généralement pris la forme d'une pièce maîtresse graphique allégorique entourée de bandes de bordure narrative. Bien que souvent de style grossier, ces bandes parviennent à rendre compte des intrigues politiques et des descriptions émouvantes de la terreur militaire; le plus connu dans cette dernière catégorie est le récit superbement exécuté et soigneusement cadencé de la guerre de trente ans par Jacques Callot. Romeyn, le premier artiste nommé à se

consacrer systématiquement à la bande narrative, a également laissé des récits graphiques colorés, percutants et élaborés de l'accession de Guillaume III au pouvoir aux Pays-Bas et en Angleterre. Les graveurs anglais, inspirés par l'exemple néerlandais et dirigés par Francis Barlow, détaillèrent les événements politiques complexes de la période sous la forme de cartes à jouer, qui étaient souvent vendues en grand format non coupées. Les premières bandes concernant la moralité privée sont allemandes et racontent des formes atroces de meurtre et leur châtement public, l'accent passant du second (au XVIe siècle) au premier (au XVIIIe siècle). La bande du crime s'est finalement développée pour devenir la vie plus ou moins exagérée et romancée du célèbre brigand, qui est le précurseur de la bande policière du début du XXe siècle.

Des récits basés sur un spectre plus large de comportements immoraux et criminels ont pris comme point de départ les illustrations de la parabole du fils prodigue, dont des versions gravées sur bois, indépendantes du texte biblique, ont été produites pour la première fois par Cornelis Anthonisz d'Amsterdam.

Les différents thèmes sociaux et moraux qui avaient été traités grossièrement dans différents pays et à différentes époques ont été la matière première de l'artiste anglais William Hogarth, qui a élevé l'histoire de l'image grand format à un niveau esthétique rarement dépassé. Avec une vision sociale à la fois large et profonde, un sens inégalé du contrepoint satirique et de l'actualité de la référence, et une finesse physiologique exceptionnelle, Hogarth a traité des types de toutes les classes de la société. Sa richesse narrative est entièrement visuelle, car il s'est dispensé de tout l'attirail grand format de légende-ballon-légende-commentaire, ne permettant que les inscriptions qui pourraient être introduites de manière naturaliste dans la scène. C'est l'introduction dans le grand format du mécanisme essentiellement comique de la caricature qui a établi la «bande dessinée» comme essentiellement comique dans sa forme et son contenu.

En Algérie, la BD a périclité dans les années 1990. Aujourd'hui, ce nouvel art renaît de ses cendres de part de jeunes audacieux qui se lancent dans ce monde artistique. En effet, depuis 2007, la BD algérienne retrouve son épanouissement

semblable à celui des années 1980. Si nous retraçons l'histoire de la BD algérienne, nous évoquons sa naissance à l'issue de l'indépendance avec la première planche de Naâr (une sirène à Sidi Ferruch, de Mohamed Aram) apparue le 19 mars 1967, dans l'hebdomadaire *AlgérieActualités*.

Le festival d'Angoulême organisé du 31 janvier au 3 février en 2013, a marqué la renaissance de la BD algérienne avec l'exposition de cinquante ans de bande dessinée algérienne.

Nous nous abstenons à évoquer plus de détails sur ce genre littéraire du fait qu'il ne constitue point un intérêt pour notre recherche. Toutefois, il est important de cerner son contexte de création. Par conséquent, nous allons nous concentrer sur la BD en tant que support didactique et outil pédagogique pour l'enseignement-apprentissage de l'oral du français en contexte algérien.

La BD est considérée comme un document authentique. L'approche communicative préconise d'ailleurs l'utilisation de ces documents. À travers ce 9^{ème} art, de nombreuses activités peuvent être réalisées sollicitant l'utilisation de la langue en tant qu'outil de communication et d'expression.

Gentilhomme (1994 : 8) parle de ce support didactique en indiquant que : « *C'est un support original qui mêle texte et image dont les codes de signification et les règles de fonctionnement sont intéressants à faire connaître à nos élèves. [...] Ce mode de narration repose pour une large part sur certains modes de transcription de l'oral (ou du sonore) à l'écrit.* ». Ainsi, la bande dessinée offre à l'apprenant la possibilité de lecture d'une histoire, d'un récit, d'explorer ses différentes images et lui offrir d'autres possibilités de lecture et d'interprétation. De même, le langage utilisé dans cet outil est un langage de la langue parlée donc un langage relatif à la communication orale. En outre, « *La bande dessinée peut donc servir à de multiples activités, à la manipulation d'un nombre de concepts considérables, en plus d'un moyen de lire agréable et attrayant, elle pourra devenir un moyen de réfléchir sur la*

langue... ». (id : 8). Les bandes dessinées peuvent être utilisées comme un support d'activités de lecture, d'activités d'expressions écrite et orale et d'activités métalinguistiques.

2.2.3. La bande dessinée et la langue orale

La BD est la mise en texte de l'oral. En effet, « *La B.D. nous offre le cas unique d'un genre où l'on peut travailler sur le langage écrit le plus proche de la vie, puisqu'elle associe le dessin à la parole, le dessin remplaçant le contexte de situation et qu'elle exige la transcription directe de la langue parlée* » (Romian et Yziquel, 1988 : 63)

Le texte de la bande dessinée est un texte oral. Cette particularité de la BD est d'une grande richesse permettant une exploitation pour travailler autour des faits de langue comme le vocabulaire, la syntaxe et l'énonciation.

On peut à travers cette transcription de l'oral faire connaître les règles de l'oral, ses particularités et ses caractéristiques et même sa syntaxe. Cette transcription de l'oral à l'écrit permet à l'apprenant une analyse de la construction des phrases au niveau de l'oral et analyser les différences entre le système oral et le système écrit de la langue.

La bande dessinée est une narration dialoguée. On y présente des personnages qui tiennent entre eux une conversation, un dialogue. Le dialogue est une pratique de l'oral. On peut travailler cette pratique de l'oral à travers la BD.

2.2.4. Le dialogue dans la bande dessinée

Le dialogue est la base de la communication orale. Il est donc un atout indispensable dans l'enseignement de l'oral. Ainsi, la BD est un excellent support qui est constitué de dialogues formant un récit narratif. Dans ces dialogues, nous

retrouvons des bulles dans lesquelles sont inscrites les paroles ou les pensées des personnages. Le débit et le volume sont également exprimés par la taille des caractères typographiques. La grandeur ou la petitesse du caractère correspondent à la puissance du volume. Le débit est traduit par les proportions de la bulle et sa place.

Les formes des bulles se différencient selon qu'il s'agit de la parole du personnage ou de sa pensée ou alors pour refléter une de ses émotions telle que la colère. Le son, le bruitage, le lettrage sont également symbolisés. On y retrouve notamment des onomatopées.

2.2.5. La bande dessinée comme document authentique

L'approche communicative préconise l'utilisation de documents authentiques en classe de français langue étrangère. Définissant les termes «authentique», Cuq (2003 : 29) indique que *« la caractérisation d'« authentique » en didactique des langues est généralement associée à « document » et s'applique à tout message élaboré par des francophones à des fins de communication réelle : elle désigne donc tout ce qui n'est pas conçu à l'origine pour la classe »*. Il rajoute que ces documents présentent de multiple genres bien particuliers présentant diverses situations de communication. De même, ils comportent des messages écrits, oraux, iconiques et audiovisuels ainsi que de nombreuses productions de la vie quotidienne, administrative, médiatique, culturelle, professionnelle.

Ces documents authentiques ont été introduits en classe de langue étrangère avec l'approche communicative. Leur introduction est justifiée par le besoin de présenter à l'apprenant un usage réel de la langue cible, lui donner un moyen d'accéder à la civilisation de cette même langue ainsi lui permettre d'acquérir une compétence communicative. De ce fait, ils sont considérés comme des documents très motivants et utiles dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère.

Selon la définition donnée au document authentique, la bande dessinée en fait partie de ces documents. En effet, la bande dessinée est utilisée comme document authentique dans les activités d'enseignement/apprentissage des langues étrangères.

En fait, la bande dessinée a eu un très grand succès dans le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. De nombreux auteurs se sont intéressés à ce support didactique en proposant des approches plus ou moins formalisées de son usage particulier à des fins d'apprentissage de langue étrangère. Ce succès de la bande dessinée se justifie par le fait que la bande dessinée est un document authentique donnant image à un usage réel et contextualisé de la langue et elle permet notamment la découverte de vocabulaire spécifique ainsi que ses images sont d'efficaces supports d'apprentissage. (Morlat et Tomimoto, 2007 : 142) mais notamment de différents registres de langue tels que le registre familier ou standard et ce en fonction de la situation de communication. Elle est aussi source d'éléments culturels.

Conclusion

L'oral avait depuis longtemps servi de moyen de communication en classe de langue étrangère. Aujourd'hui, Les recherches montrent que de nombreux professeurs de l'université, du collège et du lycée souhaitent améliorer l'implication des étudiants en mettant l'accent sur le développement de la communication orale. C'est en effet le moyen de renforcer les compétences des étudiants dans la compréhension d'une langue étrangère orale, par l'utilisation de documents authentiques graphiques, audio et vidéo authentiques issus des classes du collège.

Pour améliorer leurs compétences de communication, les apprenants des langues étrangères doivent participer aux communications orales, dans les situations réelles de conversation. Il est important pour les étudiants qu'une communication orale dans une langue étrangère soit présente. L'approche communicative peut être utilisée comme un

outil de travail dans les classes d'apprentissage des langues étrangères pour développer une acquisition plus efficace dans un cadre scolaire. Plus l'élève a les connaissances linguistiques et extralinguistiques, plus il s'engage dans une conversation. Pour les enseignants, il est recommandé l'utilisation des documents authentiques permettant d'augmenter la motivation des apprenants. L'interaction entre les apprenants peut être favorisée en variant les configurations de la prise de parole : par deux, par groupe, seul face à la classe, en groupe face à un autre groupe...

Dans le deuxième volet de ce mémoire, nous essayerons d'exposer le désigne pédagogique de notre observation de classe, ainsi les résultats obtenus pour finir par une discussion des principaux résultats en rapport avec les hypothèses suggérées au départ.

PARTIE 2: CONTEXTUALISATION DE LA RECHERCHE

Chapitre I : Cadre méthodologique de la recherche

Chapitre 1 : Cadre méthodologique de la recherche

1.1. Les procédures administratives

Etant donné que je ne suis pas encore un enseignant de français titulaire dans l'enseignement secondaire, il me fallut une autorisation de la part du Directeur de l'Éducation Nationale de la wilaya de Guelma pour pouvoir accéder légitimement aux classes concernées. Pour cela, j'ai demandé une lettre de recommandation de la part de notre chef de département de français de l'université de Guelma adressé au Directeur de l'Éducation Nationale de la wilaya de Guelma lui expliquant l'utilité de mon accès à ces classes. Après 5 jours de la remise de la lettre de recommandation au niveau de l'académie de Guelma, j'ai pu récupérer l'autorisation d'accès aux classes du lycée des frères BENSOUILEH (ADJABI) (Annexe 1).

Notre choix de ce lycée se justifie par le fait que nous étions déjà élèves dans cet établissement scolaire pendant près de 3 ans. De ce fait, nous avons pu établir des relations professionnelles mais également amicales avec les professeurs de français exerçant dans ce dernier. Nous leur avons communiqué de notre intention de réaliser une recherche en didactique en vue d'un mémoire de licence et les enseignants étaient prêts à nous accueillir dans leur classe.

1.2. Le contexte de l'expérimentation

1.2.1. La classe de notre observation

La classe choisie pour notre recherche est la classe de 1^{ère} année secondaire. Cette classe représente le premier palier d'enseignement secondaire Elle se présente comme étant la 8^{ème} année d'enseignement de français. Les apprenants de cette dernière ont 03 heures de cours de français hebdomadaire. La matière de français est de coefficient 03 dans les épreuves de baccalauréat d'enseignement secondaire.

Selon les programmes officiels d'enseignement de français (Ministère de l'Éducation Nationale, 2005 : 29) : « *argumenter était l'objectif de la de 4^{ème} AM* ».

L'argumentation reste l'ultime objectif de la première année secondaire dans les trois projets du programme ». Il s'agit donc de l'argumentation qui est visé dans les programmes scolaires de cette classe.

1.2.2. Les participants

1.2.2.1. L'enseignante

L'enseignante Mme B.R a un diplôme de licence obtenu de l'université de Constantine en 1990.

Tutélaire depuis 23 ans, elle a commencé à travailler au lycée en 1992. Elle a six ans d'expérience dans l'enseignement de la 1^{ère} année secondaire.

1.2.2.2. Les apprenants

Les apprenants de la classe observée sont au nombre de 31 apprenants : 16 garçons et 15 filles, âgés entre 15 et 16 ans. Ils ont bénéficié de 7ans d'enseignement de français. Il s'agit de la génération issue du nouveau système éducatif qui accorde au cycle fondamentale 05 ans au lieu 06 au cycle primaire et 04 ans au lieu de 03 au cycle moyen et l'enseignement du français commence à partir de la 3^{ème} année primaire.

1.2. 3. Description de la salle de cours de notre observation

1.2.3.1. Plan de la classe

Dans la salle de classe, les tables sont disposées en trois rangs, les unes derrière les autres. L'enseignant, debout, se place sur une estrade faisant face aux élèves.

Les trois rangs de la classe se présentent ainsi (à partir de la porte de la classe)

:

- Le 1^{er} rang comporte : 06 tables ; 10 apprenants.

- Le 2^{ème} rang comporte : 07 tables ; 11 apprenants.
- Le 3^{ème} rang comporte : 05 tables ; 10 apprenants.

En ce qui nous concerne, nous nous sommes installés dans la dernière table du deuxième rang

1.2.3.2. Disposition des participants

L'enseignante est sur l'estrade face aux apprenants. Les apprenants sont assis les uns derrière les autres en « rangs d'oignon »

1.3. Cadre général des expériences

1.3.1. Présentation des séances observées

Les deux séances observées sont des activités communicatives d'expression orale. Elles sont réalisées dans le cadre du projet pédagogique dont l'intitulée est : « Rédiger une lettre ouverte à une autorité compétente pour la sensibiliser à un problème et lui proposer des solutions ». Objet d'étude : « le discours argumentatif. »

Ce projet se compose de 03 séquences :

- Séquence 01 : « Produire un texte pour défendre une thèse ».
- Séquence 02 : « Produire un texte pour agir sur le récepteur et le pousser à agir »
- Séquence 03 : « Produire un texte injonctif à dominante argumentative »

La 1^{ère} séance est réalisée dans la 1^{ère} séquence du projet : « Produire un texte pour défendre une thèse ».

La 2^{ème} séance est réalisée dans la 2^{ème} séquence du projet : « Produire un texte pour agir sur le récepteur et le pousser à agir »

1.3.2. Supports utilisés : planches de bandes dessinées.

1.3.2.1. Descriptions des planches de BD

La planche de BD (voir annexe 03) proposée est une planche tirée qui ne figure pas dans le manuel scolaire. Elle est proposée par l'enseignante.

Le fait de société présenté dans cette planche est « *la pollution* ». Cette dernière est composée de quatre vignettes. Le nombre de bulle varie d'une vignette à autre. La première vignette comporte une seule bulle, la deuxième vignette comporte deux bulles, la troisième et la quatrième vignette comporte chacune trois bulles. Les dessins de la BD présentent le fait en question: masque, fumées noires, gaz toxique,... Trois personnages sont présents dans la planche.

1.3.2.2. Description du déroulement des séances observées

Les deux séances observées se sont déroulées le 25/02/2020 et 05/03/2020 à 10 heures du matin. La durée de chaque séance est d'une heure.

Dans les deux séances observées, dès que les élèves sont entrés en classe et se sont assis dans leur place, nous avons commencé à noter les étapes de la séance. Par la suite, l'enseignante a commencé à mentionner sur le tableau :

- La date.
- L'activité communicative.
- Le support.
- Les consignes.

Les consignes de la 1^{ère} séance sont :

- Identifiez la thèse et le thème.
- Exprimez des points de vue, trouvez des arguments et des exemples.

Les consignes de la 2^{ème} séance sont :

- Exprimez une prise de position.
- Argumentez, justifiez votre avis.

Après avoir mentionné les consignes, l'enseignante initie l'échange, ouvrant ainsi le dialogue.

Chapitre II : Méthodologie d'analyse des données du corpus

Chapitre 2 : Méthodologie d'analyse des données du corpus

Introduction

Afin de vérifier nos hypothèses, nous avons tenu à mener une observation non-participante de deux séances d'expression orale dans les classes de 1^{ère} année secondaire de l'établissement scolaire d'enseignement secondaire les frères BENSOUILEH. Après avoir assisté à ces deux séances, nous les avons transcrites. En fait, la constitution d'un tel corpus est réalisée dans le but de relever les compétences argumentatives manifestées par les élèves de 1^{ère} année secondaire lors des interactions verbales réalisées dans les deux séances observées.

2.1. Analyse des séquences des échanges verbaux

2.1.1. La séquence d'ouverture : Explication des consignes

Les consignes mentionnées sur le tableau, l'enseignante entame l'ouverture de l'interaction verbale par une première séquence que nous avons désignée de séquence d'explication des consignes. Cette dernière est constituée d'une intervention magistrale du professeur d'une durée de 8 min dont l'unité thématique et pragmatique s'articule autour d'une explication de l'enseignante au moyen des stratégies explicatives telles les activités discursives de reformulation paraphrastique, des différentes consignes et recommandations que les élèves doivent y répondre et respecter et qui sont d'ordre de lui permettre la réalisation de l'activité communicative demandée qui est de produire des actes de parole tels que exprimer un point de vue et le justifier.

Ainsi, de cette séquence d'ouverture surgissent :

- Les différentes tâches censées être réalisées lors du déroulement de l'activité pédagogique et dont l'ordre chronologique est ainsi donné :
 - 1- Observation générale du document.
 - 2- Identification du thème.
 - 3- Identification de la thèse.

- 4- L'acte de parole sollicité : exprimer un point de vue en l'étayant d'arguments et d'exemples.

Dans le tableau ci-dessous nous avons décrit les différentes tâches données par l'enseignante selon le profil de sortie assigné dans le programme :

La réalisation d'un acte de parole implique la mobilisation d'un savoir linguistique. De ce fait, l'enseignante expose aux apprenants les différents moyens langagiers permettant la réalisation de l'acte de parole d'exprimer un point de vue. Ces termes métalinguistiques donnés par l'enseignante sont :

- *Marques de subjectivité : je, moi, en ce qui me concerne, personnellement*
- *Verbes d'opinion : persuader, penser, trouver*
- *Adjectifs qualificatifs.*
- *Arguments.*
- *Exemples.*
- *Thème.*
- *Thèse.*

2. 1.2. Séquence de description du document de la BD

Cette séquence commence par une requête de l'enseignante demandant aux élèves d'observer le document et leur laissant un moment de 8 minutes d'observation.

En voici un extrait de ce début de séquence :

```
ENS bien, quelle est la particularité de ce document
APP1 les sentiments de la vieille
ENS c'est
APP les sentiments triste de la vieille
ENS je n'ai pas dit quel est le thème j'ai dit quelle est la
particularité du document quelle est la caractéristique du document
que vous avez sous les yeux
APP2 une bande dessinée
```

ENS alors tu me fais une phrase correctement oui la particularité ou la caractéristique du document
APP2 euh: c'est
ENS c'est une
APP2 bande dessinée
ENS bande dessinée de quoi est composée une bande dessinée

L'échange initié par l'enseignante par une question sur la particularité du document et sollicite un des élèves qui demandait la prise de parole en levant le doigt de répondre. L'intervention évaluative de l'enseignante est « négative » du fait qu'elle indique la cause de l'erreur de l'apprenant due à sa confusion entre le thème du document et de sa particularité. Elle répète encore une fois sa question et la reformule en remplaçant le terme de « *particularité* » par un de ses synonyme « *caractéristique* » entraînant ainsi un échange enchâssé. Suite à cette activité méta-discursive, un autre élève a encore prit la parole et répond à l'enseignante. L'acte évaluatif de l'enseignante de l'intervention de l'apprenante comprend la validation de sa réponse mais lui demande de reformuler la question posée c'est-à-dire en produisant une phrase grammaticalement correcte. Déterminer sur quoi l'enseignant porte son jugement permet de comprendre l'objectif du cours. Ainsi, l'acte évaluatif de l'enseignante traduit la validation de la réponse de l'apprenant sur le plan communicatif mais sa demande de construction d'une phrase grammaticalement correcte témoigne de son intérêt porté pour l'aspect formel des productions langagières des apprenants.

L'élève a débuté son énoncé par le présentatif « *c'est* ». Nous remarquons que l'apprentissage de l'utilisation des présentatifs constitue un élément d'apprentissage dans les programmes scolaires. Ce premier échange prit fin par l'intervention réactive évaluative de l'enseignante qui initie d'autres échanges par des questions factuelles n'impliquant que des réponses dénominatives des différents composants de la BD. L'enseignante sollicite successivement un des élèves levant le doigt qui lui répondent en donnant un des composants de la BD. A chaque proposition des élèves, l'enseignante répète la réponse pour les valider mais son intonation traduit sa sollicitation d'autres propositions.

2.1.3. Séquence d'expression libre sur le contenu de la BD

Après avoir décrit et identifier le type de document proposé dans la séance. L'enseignante commence une nouvelle séquence par son intervention initiative demandant aux apprenants de s'exprimer librement autour du contenu de la BD. Cinq élèves ont pu prendre la parole répondant à cette sollicitation de l'enseignante.

Nous allons donner un premier extrait dans lequel nous assistons à la première intervention réactive d'un apprenant :

Extrait 1

ENS nous avons quatre vignettes bien alors je vous laisse le soin de me dire quelles sont vos impressions sur ce que vous voyez, je vous laisse le soin de me dire
APP madame
ENS oui
APP la vieille est triste, elle parle avec son fils et sa femme sur le masque porté, elle est dérangée
ENS un peu plus fort , je n'ai pas bien saisi le début s'il te plaît
APP oui ma madame, la vieille est triste parce qu'elle est dérangé par ce masque
ENS oui c'est bien, alors la vieille, une vieille on reste toujours dans l'indéfini une vieille remarque constate observe , encore qu'est ce que vous pouvez proposer encore ?

L'intervention initiative de l'enseignante est une question non-inductrice. Elle laisse libre le choix de réponses aux apprenants. La participation de l'apprenant par une reformulation de la thèse, du point de vue véhiculé par la BD et énoncé par son personnage principal. Cette intervention comporte :

- Le sujet de l'énonciation qui est le personnage principal de la BD. « *la vieille* »
- Un verbe introducteur d'opinion. « *remarque* »
- Un adjectif qualificatif d'aspect évaluatif « *triste* »

L'enseignant en plus d'être informateur et animateur, on attend de lui qu'il soit également un juge. En effet, l'enseignant se dispensant de porter jugement sur une production langagière d'un apprenant, celui-ci se trouve alors désorienté. En fait, l'évaluation de l'enseignant est une étape capitale dans le processus d'apprentissage des apprenants.

Dans l'extrait en question, l'acte évaluatif de l'enseignant réalisé dans son intervention est :

Extrait 2 :

ENS bien oui, encore
ENS oui c'est bien, alors la vieille, une vieille , mais on reste toujours dans l'indefini une vieille remarque constate observe , encore qu'est ce que vous pouvez proposer encore .

La reprise constante de l'enseignante des énoncés des apprenants de leur intervention réactive est d'ordre à indiquer à l'apprenant de la validation de son énoncé. Il s'agit d'un de ses procédés appréciatifs qui peut être accompagné d'un commentaire.

Dans cet extrait, l'enseignante lance un commentaire appréciatif exprimé par un simple « *bien* » et demande d'autres propositions. Ce commentaire semble insuffisant aux yeux de l'apprenant de l'intervention réactive mais également aux yeux des autres apprenants. En fait, les évaluations de l'enseignante permettent aux apprenants de vérifier leurs hypothèses au niveau formel de l'énoncé mais également au niveau communicatif. Les apprenants face à ce commentaire semblent désorientés sur ce que l'enseignante entend d'eux. Ils n'arrivent à saisir l'enjeu communicatif et aucun d'eux ne réagit ce qui explique le silence observé.

Alors, l'enseignante réitère son commentaire « *oui c'est bien* » accompagné cette fois-ci d'une reprise de l'énoncé de l'apprenant corrigeant son utilisation d'un pronom défini et entraînant une reformulation paraphrastique synonymique constituée de deux autres verbes introducteurs d'opinion « *observent* », « *constatent* ». Par cet acte évaluatif, nous constatons que l'objectif de l'enseignante est focalisé sur l'emploi de verbes introducteurs d'opinion.

Par la suite, nous remarquons que les élèves introduisent dans leur énoncé ces verbes introducteurs d'opinion pour reformuler également le point de vue exprimé par le personnage de la BD.

Cet acte évaluatif a réduit la liberté de choix des réponses des apprenants à la question non-inductrice de l'intervention initiative de cette séquence. Portant une évaluation positive de l'intervention du premier apprenant ainsi que sa reformulation de son énoncé en introduisant des verbes du même champ sémantique, les apprenants ont repris les mêmes verbes. Dans les énoncés des élèves, nous remarquons l'utilisation

des verbes pour introduire un point de vue: *remarquer* (utilisé par 2 élèves), *observer* (utilisé par un seul élève). Présence de l'aspect évaluatif dans les énoncés des élèves par l'emploi de l'adjectif qualificatif « *néгатif* » (utilisé 4 fois par 4 élèves.). Une explication est donnée par un élève introduite par le groupe prépositionnel « *à cause de* ».

De même, dans cette séquence, nous assistons à la présence du champ lexical relatif à l'explication qui est au service de l'argumentation : les termes de « *conséquences* » et « *causes* ».

Pour terminer, nous dressons un tableau dans lequel nous donnons deux interventions de deux apprenants témoignant de leur capacité exprimée dans les programmes officiels en ces termes : « *Reformuler le point de vue de l'énonciateur à l'intention d'un destinataire précis* ». De ce fait, nous remettons en relief les éléments métalinguistiques employés par les apprenants traduisant cette capacité.

2.1.4. Séquence d'identification de la thématique de la BD

Cette séquence concerne l'identification des élèves du thème traité dans la BD. Une argumentation est fondée sur une problématique donnée. Cette problématique est posée à partir d'un thème précis. De ce fait, cette séquence est importante. Elle permet à l'élève d'être capable d'identifier un thème et de préciser ce que l'auteur traite comme problématique. Dans cette séance, les élèves ont pu dégager le thème traité dans la BD. Pour cela, les élèves ont pu employer le procédé de nominalisation. En voici les différentes quelques exemples :

- La pollution de l'environnement :

- APP1 la pollution de l'environnement madame

- La responsabilité de l'homme dans la pollution :

- APP2 la responsabilité de l'homme

- ENS la responsabilité de l'homme dans quel domaine

- APP2 la pollution
- La dégradation de la nature à cause de la pollution :
 - APP3 la dégradation de la nature par la pollution de l'environnement
- Les conséquences de la pollution :
 - APP2 les conséquences: de la pollution

2.1.5. Séquence d'exploitation des vignettes

Dans cette séquence, l'enseignante traite en détail le contenu de chaque vignette. Elle commence par solliciter un élève de lire le texte de la bulle ensuite elle pose des questions à l'ensemble de la classe non seulement sur le contenu de la bulle mais également sur les dessins illustrant. Elle amène les élèves à interpréter le point de vue de l'énonciateur et l'expliquer. Nous allons donner ce qui a été abordé dans chaque vignette, relever ce qui est propre à l'apprentissage de l'argumentation et repérer les énoncés des élèves traduisant leur capacité d'argumenter. Pour cela, nous avons pris en considération les échanges produits dans l'exploitation des différentes dans lesquels les élèves ont pu manifester des compétences argumentatives.

2.1.5.1. Vignette 01

Après lecture d'un élève du texte de la bulle de la première vignette, l'enseignante aborde la situation d'énonciation du texte. Il s'agit du niveau énonciatif qui correspond à l'identification des différents paramètres de l'énonciation (qui parle ? à qui ? de quoi ? quand ? où ? pour quoi faire ?). De même, l'enseignante et les élèves ont dégagé la stratégie explicative développée dans la BD. En fait, l'auteur essaye de par le texte des bulles et des dessins illustratifs dans les vignettes de faire apprendre aux lecteurs les grands changements qui ont eu lieu au fur du temps. Le texte dans les bulles de la BD reflète le passé du l'énonciateur (la vieille) .

Concernant les marques linguistiques présentes dans les énoncés des élèves, nous avons repéré celui d'une élève décrivant les dessins de la vignette. L'enseignante lui demande ce qu'il se dégage de la chambre dessinée dans la vignette, elle lui répond :

- « *des fumées toxiques* », « *des gaz toxiques* »

L'élève donne un jugement négatif aux fumées en employant l'adjectif qualificatif « *toxiques* ».

2.1.5.2. Vignette 02

Après lecture du texte de la deuxième vignette qui comprend une bulle comprenant les propos du personnage principal en voici le contenu :

« *Avec mes copines, on jouait dehors, o, grimper aux arbres, on fabriquait nous même des brouets* »

De ce texte, l'enseignante sollicite les apprenants l'interprétation du sentiment du personnage à travers une réflexion métalinguistique de ses propos et son emploi du temps verbal de l'imparfait.

En voici, l'échange produit :

Extrait 1 :

ENS alors ce, ça fait penser à quoi, qu'est ce qu'on jouait et cet imparfait le passé donc quel est le sentiment de la vieille
APP1 hazina(حزينه, désolé madame
ENS na parlez pas en arabe l ؤa vieille est triste qu'est ce qu'elle regrette
APP2 le passé
ENS le passé, donc elle a un sentiment, mais comment elle est heureuse !
APP2 non
ENS elle est triste, il est malheureux pourquoi cette mélancolie

Dans cet échange, nous apercevons le recours d'un apprenant à la langue maternelle pour répondre à la question de l'enseignante. L'apprenant ressentant une difficulté au niveau de conceptualisation de son idée, il recourt alors à la langue

maternelle pour la communiquer à son enseignante. Il s'agit d'une stratégie de communication remédiant à une lacune lexicale. L'enseignante rappelle à l'apprenant une des règles de l'interaction est de ne pas s'exprimer en langue maternelle. Elle leur même rappelait notre enregistrement de leur propos exprimant ainsi une interdiction de l'utilisation de la langue maternelle en classe de français langue étrangère.

Dans l'exploitation de cette deuxième vignette, des échanges ont été réalisés entre l'enseignante et les apprenants dans lesquels nous constatons la réalisation de l'acte de parole d'exprimer un point de vue et de le justifier :

Extrait 02:

ENS qu'est ce que vous en pensez pour faire prendre conscience
n'oubliez pas l'intitulé j'explique pour faire prendre conscience
APP il y a un très grand changement négatif, je pense il y a un très
grand changement
ENS oui, c'est très bien vas-y
APP un très grand euh changement négatifs dans l'environnement

Nous remarquons dans cet échange que l'enseignante pose la question de : « *qu'est-ce que vous en pensez ?* ». Elle leur demande donc d'exprimer un avis, un point de vue sur ce qui est véhiculé comme message dans cette deuxième vignette en utilisant dans la formulation de sa question le verbe d'opinion « *penser* ». En fait, il s'agit dans cette séquence de l'apprentissage de l'explication dont la visée est l'argumentation. C'est l'explication au service de l'argumentation. L'un des procédés explicatif au service de l'argumentation est la justification.

Dans l'intervention réactive de l'apprenant, nous remarquons que l'apprenant a donné une première réponse mais il s'est rappelé des attentes de l'enseignante et de ses consignes. Son interjection témoigne de cette prise de conscience suite de laquelle il reprend son énoncé en introduisant le verbe d'opinion « *penser* ». Hésitant, l'enseignante l'encourage par une louange positive et l'incite à continuer. Ainsi, l'apprenant achève son énoncé.

Extrait 03

- APP je constate que la vieille est déçue parce que.....
- ENS oui je t'écoute termine ta réponse
- APP parce que elle est très déçue à son passé car elle a joué, s'amusaient maintenant, elle est dans sa chambre seule
- ENS oui, des produits toxiques des gaz nocifs etc on avance on avance lecture de la troisième vignette k

Dans ce extrait , l'apprenant donne son constat et le justifie sans la demande de son enseignante et emploie les marques linguistiques données dans le tableau suivant:

	Négociation (expression d'un point de vue)	La justification
Extrait 03	-Prise en charge énonciative : verbe d'opinion « <i>constater</i> » -aspect évaluatif : <i>déçu</i> .	Connecteur de causalité: <i>parce que</i> . -exemplification : <i>jouait- rester à la maison</i>

Nous y trouvons également :

Expression de temps : *maintenant*.

Nous remarquons dans ces différents échanges que les apprenants veulent prouver à l'enseignante qu'ils sont conscients de l'enjeu communicatif de la situation et réagissent à sa sollicitation en réalisant l'acte de parole adéquat. Chacun des élèves emploie un verbe d'opinion différent. En fait, les questions de l'enseignante qui semblent être d'ordre à vérifier la compréhension des apprenants du texte, elles sont également posées par l'enseignante dans le but d'amener les apprenants à réaliser un acte de parole bien précis en mobilisant le lexique qui lui est relatif ainsi que de les amener à expliquer par la justification en employant des connecteurs logiques.

2.1.5.3. Vignette 03 et 04

Nous remarquons que de ces deux vignettes présentent la situation finale de BD. Le lieu du déroulement de l'histoire est toujours la maison de la vieille.

Du fait que nous assistons à la présence de trois bulles comportant les propos des trois personnages, l'enseignante demande à trois apprenants de jouer le rôle de ces trois personnages.

Nous avons relevé dans ces deux vignettes, uniquement les interventions des élèves dans lesquelles nous relevons les marques linguistiques relatives aux capacités argumentatives des apprenants. En fait, dans les échanges de ces deux vignettes, les élèves donnent leur avis sur les raisons des pleurs de l'enfant. Il s'agit donc de leur interprétation personnelle de ce que peut présenter les pleurs de l'enfant dans la dernière vignette.

2.1.5.4. Séquence de clôture : Intention communicative de la BD

Après l'exploitation des différentes vignettes de la BD, après avoir bien appréhendé le contenu et interpréter le sens qu'elle véhicule, l'enseignante demande aux élèves, l'intention communicative de la BD c'est-à-dire dans quel but cette BD a été créée par l'auteur, quel message veut-il nous transmettre par son contenu. Elle achève cette séance et cette interaction verbale par la visée de la BD. C'est la conclusion de tout ce qui a été abordé et point d'arrivée de la séance. Dans cette séquence, nous retrouvons dans les interventions des élèves pour expliquer la visée de l'auteur de l'expression de but :

- APP1 « pour faire prendre conscience l'homme pour changer l'environnement »
- APP2 « pour nous expliquer que l'environnement du passé n'est pas comme le présent ».
- APP3 « pour protéger la terre »

2.2. Discussion des résultats

L'analyse des interactions verbales constituant notre corpus nous a permis de nous rendre compte que l'orientation et la progression des échanges verbaux sont dépendantes des tâches communicatives prescrites par l'enseignante.

Dans la première séance, nous étions en présence d'une BD à travers laquelle l'enseignante a demandé aux apprenants la réalisation de ces tâches communicatives :

- Identifier le thème et la thèse véhiculés dans la BD.
- Exprimer son point de vue, trouver des arguments et des exemples.

Notre analyse a pu mettre en relief l'organisation de l'interaction verbale en des séquences interactionnelles assurées par l'enseignante non seulement au niveau de des unités thématiques et pragmatiques mais également au niveau de leur succession chronologique. Ces séquences interactionnelles traduisent l'orientation pédagogique de l'enseignante vers l'élaboration de l'activité langagière de compréhension mais notamment de l'expression orale en interaction pour mener la réalisation des tâches communicatives demandées.

La structure de base des échanges verbaux de cette interaction verbale est constitué de :

- Phase initiative.
- Phase réactive.
- Phase évaluative.

Les phases initiatives sont des sollicitations de l'enseignante sous formes de questions posées aux apprenants. Les phases réactives sont les réponses des apprenants aux questions posées. Les phases relatives aux actes évaluatifs de l'enseignantes des réponses et productions langagières des apprenants.

Après les interventions initiatives de l'enseignante, les apprenants sont en mesure de répondre à la question de l'enseignante. Les réponses des apprenants sont évaluées par l'enseignante soit positivement ou négativement. L'acte évaluatif de l'enseignante nous a permis de rendre compte des règles du « code de communication » de la classe dans la séance observée. En fait, son évaluation peut être une validation des énoncés des apprenants, une information sur le code et constituant une nouvelle entrée ou alors traduit ce qu'elle attend des apprenants (Cicurel, 1999). Les attentes du professeur correspondent à son objectif pédagogique visé. Notre analyse a été donc focalisée sur l'intervention évaluative du professeur pour se rendre compte de la manière à travers laquelle les participants interagissent et de la manière dont l'enseignante amène les échanges afin d'aboutir à l'objectif fixé.

En analysant les actes évaluatifs de l'enseignante, nous avons pris conscience des règles linguistiques et communicatives érigées par l'enseignante et qui devront être respectées par les apprenants pour aboutir à l'objectif de l'activité langagière.

En voici, les règles correspondant à cet enjeu communicatif de l'activité langagière :

- Reformulation des questions posées par l'enseignante.
- Produire des phrases élaborées et grammaticalement correctes.
- Réalisation des structures langagières correspondant à l'acte de parole d'expression de point de vue (verbes d'opinion, adjectifs qualificatifs, marques de subjectivité,...)
- Justification du point de vue exprimé (emploi des connecteurs de causalité).
- Ne pas utiliser la langue maternelle pour s'exprimer.

D'autres règles ont été repérées et que les apprenants semblent tacitement suivre concernant la prise de parole et la gestion de l'interaction :

- Lever le doigt pour demander la prise de parole.
- Ne pas répondre jusqu'à ce que l'enseignante donne l'autorisation.
- Parler fort lors des prises de parole.

Conclusion générale

La réalisation de ces échanges verbaux a abouti à des résultats très limités de productions langagières des apprenants se référant à la tâche communicative qui leur été demandé d'exécuter dans l'activité langagière d'expression orale en interaction dont le but est l'appropriation des capacités argumentatives.

Les limites des compétences linguistiques des apprenants se manifestent par des hésitations ; reprises ; autocorrections, surgissant dans la formulation de leur énoncés et témoignant ainsi des insuffisances lexicales dont le recours quelque fois à la langue maternelle, les difficultés dans les constructions phrastiques,...

Les interactions verbales de notre corpus ont démontré que c'est l'enseignante qui dirige entièrement le déroulement de l'interaction et attribue les tours de parole. Cette organisation de la prise parole confère à l'interaction de classe une relation très inégale entre ses participants dans lequel l'enseignant dispose d'un poids institutionnel considérable.

Pour conclure, nous dirons que les conditions des interactions verbales en classe de langue étrangère et les finalités d'enseignement ont mis en péril l'émergence d'une véritable communication autour d'un objet thématique outre le code linguistique. Nous assistons à une communication réduite à une variation des conventions linguistiques. Dans des activités typiquement communicatives et ouvertes telles que l'expression orale, il est approprié de mettre au premier plan la dimension communicative de l'activité se traduisant par un investissement communicatif des interactants.

La classe de langue étrangère, où le but est l'apprentissage, la communication véritable est tendanciellement réduite, voire éliminée. L'approche communicative ne

s'accorde pas comme premier objectif d'amener l'apprenant à communiquer autrement dire d'agir en coopération avec ses partenaires en vue de la réalisation d'un but de communication. La contradiction réside dans le fait que le candidat-apprenant qu'il est ne pourrait communiquer en ce sens sans sortir de son rôle d'élève et s'il ne communique pas, il sort de son rôle d'apprenant tel que l'enseignant lui enjoint de le faire.

Au regard de nos résultats, nos propositions didactiques s'orientent vers la réalisation d'activités communicatives où les interactions verbales obéissent à une logique d'échange communicatif. Pour cela, il est recommandé que la gestion des contenus soit une gestion qui se repose sur la coresponsabilité entre enseignant et élèves et qui n'est pas organisé uniquement par l'enseignant.

Pour le développement des compétences linguistiques des apprenants, nous proposons des activités favorisant l'acquisition du lexique et une meilleure compréhension des règles grammaticales. Pour l'acquisition du lexique, nous suggérons une progression cyclique et interactive que selon Nisubure (2002 : 68) « *des éléments reviendraient cycliquement dans les contextes différents et s'enrichiraient chaque fois.* »

Bibliographie

1. Adam, J., M., *Les textes : types et prototypes*, Paris, Nathan, 1992.
2. Arouna DIABATE, 2013, DIDACTIQUE DES LANGUES ET APPROCHE PAR COMPÉTENCES *Des aspects curriculaires à la formation des enseignants.*
3. Baron-Carvais, A., *La bande dessinée, Que sais-je ?*, Paris, puf, n°2212, 2007.
4. BERARD E, « *l'approche communicative : théorie et pratiques* », Clé international, Paris, 1991, P.11
5. Bruner, J., S., *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*, PUF, Psychologie aujourd'hui, 1983.

6. Canal, M., Swain, M., *Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching et testing*, Applied Linguistics, vol1, n°1, Oxford University Presse, 1980.
7. Cicurel, F., *Parole sur parole. Le métalangage en classe de langue*, Paris, Clé International, 1985.
8. Cicurel, F., « La classe de langue un lieu ordinaire, une interaction complexe ».*Acquisition et Interaction en Langue Étrangère, AILE*, numéro 16, 2002, 45-163.
9. Cicurel, F., « les réagencements contextuels. », *marges linguistiques*,2003.
10. Cicurel, F., « La flexibilité communicative : un atout pour la construction de l'agir enseignant ». *Le Français dans le monde Recherches et applications : Lesinteractions en classe*, 2005.
11. Chafe, W., L., Linguistic differences produced by differences between speaking and writing, In Olson, D., R.,Torrance, N., Hildyard, A., *Literacy, language and learning*, London, Cambridge University Press, 1985.
12. Chomsky, N., «Un Compte rendu du Comportement Verbal de B.F. Skinner », *Langage*, n°16,1969.
13. COSTE,D.etal. (1976),Un niveau-seuil,Strasbourg:Conseil de l'Europe.Publié par Didier.
14. Coste, D., Courtillon, J., Ferenczi,V., Martins-Baltar, M., Papa, E., *Un Niveau Seuil*, Le Conseil de l'Europe, Strasbourg, 1976.
15. Cuaspud, M. S. (2010). Caractérisation de l'application de l'approche communicative multidimensionnelle dans l'enseignement du FLE (Français comme langue étrangère) a l'institut Canadian collège. Retrieved from https://ciencia.lasalle.edu.co/lic_lenguas/61
16. Cuq, J., P., *Dictionnaire de didactique du français, langue étrangère et seconde*,Paris, Clé international, 2003.
17. Gadet, F., *Le français ordinaire*, Paris : Armand Colin, 1989.
18. Galisson, R.,*D'hier à aujourd'hui la didactique générale des langues étrangères*, Paris, Clé international, 1980.
19. Gentilhomme, P., *Lire et écrire : La B.D. à l'école*, CDDP d'Indre-et-Loire, 1994.
20. Hymes, D., *Vers la compétence de communication*, Paris, Hatier-Crédif, 1984.

21. Morlat, J., M., Tomimoto, J., "La bande dessinée en classe de FLE", 2007.
Disponible sur ÉduFLE.net.
22. Morsel, M., H., « Un exemple d'analyse des échanges langagiers en situation didactique : la grille de Sinclair et Coulthard » dans Bouchard, 1984.
23. Nisubire, P., *La compétence lexicale en français langue seconde: Stratégies et activités didactiques*, Cortil-Wodon, Editions Modulaires Européennes, 2002.
24. République Algérienne Démocratique et Populaire, *Charte Nationale 1976*, édition de la SNED, 1979.
25. Romian, Hélène., Yziquel, M., *Enseigner le français à l'ère des médias*, Nathan INRP, Paris, 1988.
26. Vasseur, M., T., « De l'usage de l'inégalité dans l'interaction-acquisition en langue étrangère », *Aile*, n° 12, 2000.
27. Vergnaud, G., « On n'a jamais fini de relire Vygotski et Piaget ». In Clot, Y., Vygotski, L., *La Dispute*, Paris, 1999.
28. Vergon, C., « D'apprentissage: Consensus et désaccords », In Holtzer, G., Wendt, M., *Didactique comparée des langues et études terminologiques*, Peter Lang, 2000.
29. Vion, R., *La communication verbale : analyse des interactions verbales*, Hachette Supérieur, Paris, 2000.
30. Vygotsky, L., *Mind in society : The Development of Higher Psychological Processes*, Cambridge, Harvard University Press, 1978, In :

Sitographie

- http://www.ac-paris.fr/portail/jcms/p1_414549/etayage
- www.hexo.fr/aep/focal/pekarek.html
- <http://cediscor.revues.org/302>
- <http://aile.revues.org/document801.html>

- <http://tecfa.unige.ch/tecfa/teaching/staf11/textes/basespsychopeda.pdf>
- <http://www.ac-nancy-metz.fr>
- <http://lidil.revues.org/index2911.html#sthash.BKko3Lpe.dpuf>
- <http://www.larousse.fr/encyclopedie/article/Laroussefr - Article/11006757>
- http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1988/1988_14.html
- <http://cediscor.revues.org/412>
- <http://aile.revues.org/document1466.html>

TABLE DE MATIERES

Remerciement

Dédicaces

Résumé

Sommaire

Introduction générale	09
PREMIÈRE PARTIE : CADRE THÉORIQUE ET CONCEPTUEL	14
Chapitre I : Prolégomènes à l'approche communicative	16
INTRODUCTION	16
1.1. Les origines de l'approche communicative.....	17
1.2. Lignes de force de l'approche communicative.....	19
1.3. Les objectifs et les visées de l'approche communicative.....	20
1.4. La compétence communicative.....	21
CONCLUSION.....	22
Chapitre II : Enseignement/apprentissage de l'oral et bandes dessinées	25
INTRODUCTION.....	25
2.1. L'oral	25
2.1.1. L'oral et ses spécificités.....	25
2.1.1.1. Les pauses.....	26
2.1.1.2. La construction dialogique.....	27
2.1.1.3. L'engagement.....	27
2.1.1.4. La communication non verbale.....	27
2.1.2. La communication : de la vie quotidienne à la sphère éducative.....	28
2.1.3. Les stratégies de communication en classe de langue étrangère.....	30
2.1.4. Compétences et Objectifs d'Apprentissage de l'enseignement de la production orale du collège au secondaire.....	32
2.2. La bande dessinée en classe de français langue étrangère.....	33
2.2.1. Qu'est ce qu'une bande dessinée ?.....	33
2.2.2. Les origines de la bande dessinée	34
2.2.3. La bande dessinée et la langue orale.....	37
2.2.4. Le dialogue dans la bande dessinée.....	38
2.2.5. La bande dessinée comme document authentique.....	38
CONCLUSION.....	40
PARTIE 2: CONTEXTUALISATION DE LA RECHERCHE	42
Chapitre I : Cadre méthodologique de la recherche	
1.1. Les procédures administratives.....	45
1.2. Le contexte de l'expérimentation.....	45
1.2.1. La classe de notre observation.....	45
1.2.2. Les participants.....	46

1.2.2.1. L'enseignante	46
1.2.2.2. Les apprenants.....	46
1.2. 3. Description de la salle de cours de notre observation.....	47
1.2.3.1. Plan de la classe.....	47
1.2.3.2. Disposition des participants.....	47
1.3. Cadre général des expériences	47
1.3.1. Présentation des séances observées.....	47
1.3.2. Supports utilisés : planches de bandes dessinées.....	48
1.3.2.1. Descriptions des planches de BD.....	48
1.3.2.2. Description du déroulement des séances observées	48
Chapitre II : Méthodologie d'analyse des données du corpus.....	49
2.1. Analyse des séquences des échanges verbaux	50
2.1.1. La séquence d'ouverture : Explication des consignes	50
2. 1.2. Séquence de description du document de la BD.....	53
2.1.3. Séquence d'expression libre sur le contenu de la BD.....	54
2.1.4. Séquence d'identification de la thématique de la BD.....	54
2.1.5. Séquence d'exploitation des vignettes.....	58
2.1.5.1. Vignette 01.....	58
2.1.5.2. Vignette 02.....	59
2.1.5.3. Vignette 03 et 04.....	61
2.1.5.3. Séquence de clôture : Intention communicative de la BD	62
2.2. Discussion des résultats	63
Conclusion Générale.....	65
Bibliographie.....	67
Table des matières.....	70
Annexes.....	72

ANNEXE I : Autorisation d'accès à l'établissement

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

قائمة في: 2020/02/20
مدير التربية لولاية قالمة

مديرية التربية لولاية قالمة
مصلحة التكوين و التفتيش
مكتب التكوين

إلى
السيد/ مدير ثانوية الاخوة بن صويلح
قالمة

ثانوية الاخوة الشهداء بن صويلح - قالمة
البريد الوارد يوم: 2020/03/10
الرقم: 125

الرقم: 85/م.ت./1.5/2020 .

الموضوع: الترخيص بإجراء تربص تطبيقي
المرجع : مراسلة السيد/ رئيس قسم اللغة الفرنسية - جامعة 08 ماي 1945 قالمة -

بناء على ما جاء في المراسلة المشار إليها بالمرجع أعلاه، يشرفني إعلامكم بأنه تمت الموافقة

للطالبة:

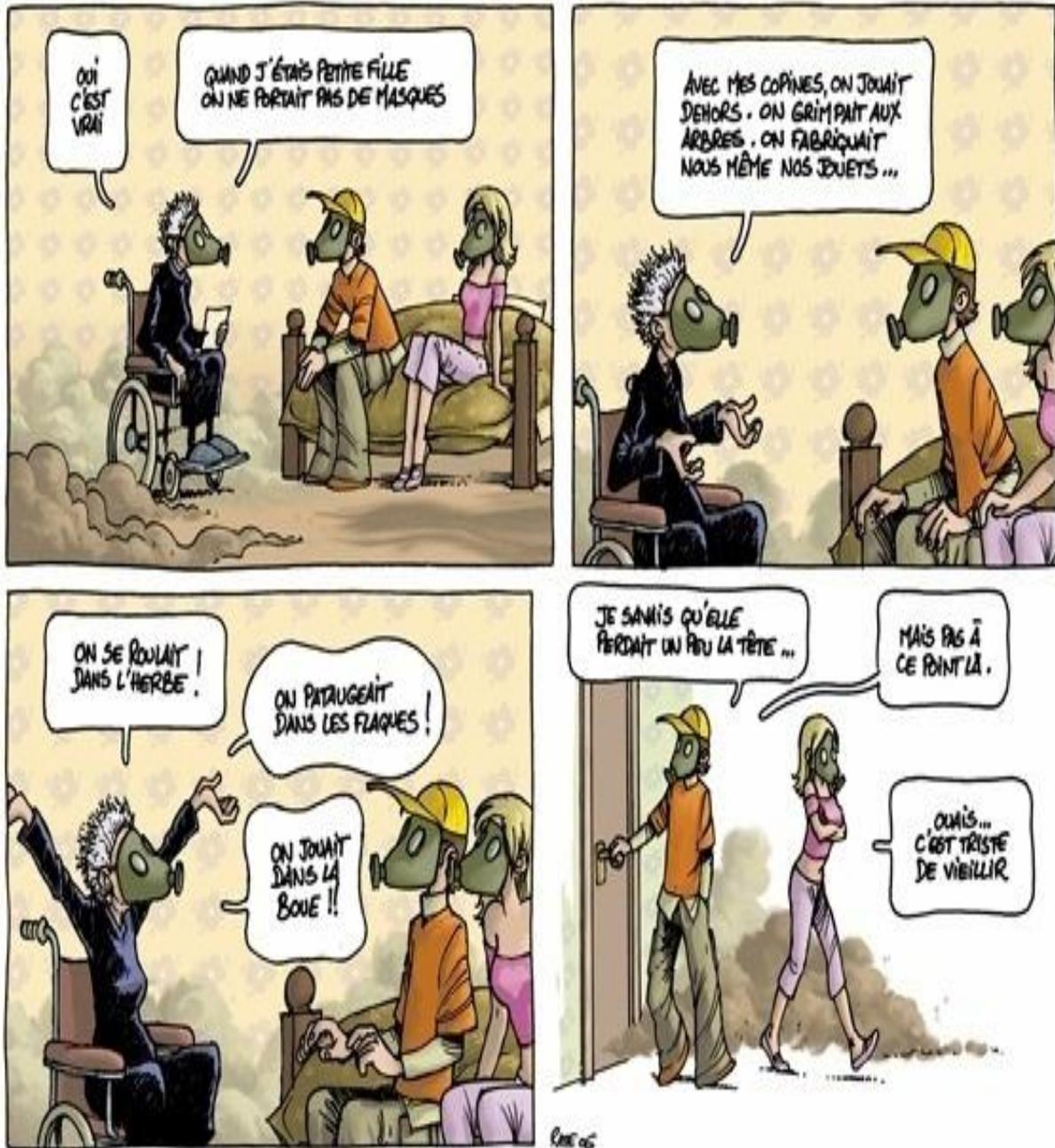
- عياشة محمد نجيب

لإجراء تربص تطبيقي وذلك لإنجاز بحث مذكرة التخرج في الفترة الممتدة
من 2020/02/20 إلى 18/04/2020.

ع/مدير التربية وبتفويض منه
الأمين العام
ك. بوسطيل

مدير المؤسسة
ن. بلخيط

ANNEXE 02 : la planche de BD



ANNEXE 03 : les échanges oraux

Extrait 01 :

ENS bien, quelle est la particularité de ce document
APP1 les sentiments de la vieille
ENS c'est
APP les sentiments triste de la vieille
ENS je n'ai pas dit quel est le thème j'ai dit quelle est la particularité du document quelle est la caractéristique du document que vous avez sous les yeux
APP2 une bande dessinée
ENS alors tu me fais une phrase correctement oui la particularité ou la caractéristique du document
APP2 euh: c'est
ENS c'est une
APP2 bande dessinée
ENS bande dessinée de quoi est composée une bande dessinée

Extrait 02 :

- APP1 « pour faire prendre conscience l'homme pour changer l'environnement »
- APP2 « pour nous expliquer que l'environnement du passé n'est pas comme le présent ».
- APP3 « pour protéger la terre »

Extrait 03:

ENS qu'est ce que vous en pensez pour faire prendre conscience n'oubliez pas l'intitulé j'explique pour faire prendre conscience
APP il y a un très grand changement négatif, je pense il y a un très grand changement
ENS oui, c'est très bien vas-y
APP un très grand euh changement négatifs dans l'environnement

Extrait 04:

ENS bien oui, encore
ENS oui c'est bien, alors la vieille, une vieille, mais on reste toujours dans l'indéfini une vieille remarque constate observe, encore qu'est ce que vous pouvez proposer encore.

Extrait 05 :

ENS nous avons quatre vignettes bien alors je vous laisse le soin de me dire quelles sont vos impressions sur ce que vous voyez, je vous laisse le soin de me dire
APP madame
ENS oui
APP la vieille est triste, elle parle avec son fils et sa femme sur le masque porté, elle est dérangée
ENS un peu plus fort, je n'ai pas bien saisi le début s'il te plaît
APP oui ma madame, la vieille est triste parce qu'elle est dérangé par ce masque
ENS oui c'est bien, alors la vieille, une vieille on reste toujours dans l'indéfini une vieille remarque constate observe, encore qu'est ce que vous pouvez proposer encore.